

Neubert, Kerstin

**Musikalische Früherziehung/ Frühförderung zur
Unterstützung der Entwicklung sprachlicher Kompetenzen
bei Kindern im Alter bis 6 Jahren.**

eingereicht als

BACHELORARBEIT

an der

HOCHSCHULE MITTWEIDA

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Roßwein, Juli 2013

Erstprüfer: Frau Prof. Dr. Barbara Wedler

Zweitprüfer: Frau Dr. Daniela Teubert

Bibliographische Beschreibung:

Neubert, Kerstin:

Musikalische Früherziehung/ Frühförderung zur Unterstützung der Entwicklung sprachlicher Kompetenzen bei Kindern im Alter bis 6 Jahren. 56 Seiten. Roßwein. Hochschule Mittweida/Roßwein (FH), Fakultät Soziale Arbeit, Bachelorarbeit 2013

Referat:

Die Bachelorarbeit befasst sich mit der Wirkungsweise musikalischer Förderung am Kind. Speziell geht es um das Erlangen von sprachlichen Kompetenzen mit Hilfe musikalischer Mittel.

In den ersten Kapiteln werden theoretische und historische Grundlagen erläutert. Die Entwicklung der Sprache und Musik werden ausführlich beschrieben sowie Defizite in der Sprachentwicklung.

Mit Hilfe der Differenzierungsprobe von Breuer und Weuffen (2004) wird beschrieben, welche Fähigkeiten Kinder benötigen um schulische Lernerfolge erreichen zu können. In Kapitel 4 werden die Aufgaben, Methoden und Elemente der Musikalischen Frühförderung/ Früherziehung aufgezeigt.

Desweiteren wird die Wirkung der Musik auf die Sprache, sowie andere Zusammenhänge zwischen Musik und Sprachentwicklung erläutert. Mit Hilfe von Praxisbeispielen werden diese Kenntnisse vertieft.

Letztlich zeigt die Auswertung eines Fragebogens die Wirkung der Musik auf die Sprache auf.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung

1.1.	Ausgangssituation	5
1.2.	Aufgaben und Zielsetzungen	6

2. Geschichtliche Hintergründe

2.1.	Die Musik	7
2.2.	Die Musikpädagogik	7
2.3.	Die Musiktherapie	9
2.3.1.	Die musikalische Früherziehung/ Frühförderung	10
2.4.	Entwicklungspsychologische Hintergründe	10
2.5.	Piagets Entwicklungstheorie	11

3. Die Entwicklung der Sprache und Musik

3.1.	Das Kind von 0 - 6 Jahren und seine Sprachentwicklung	14
3.1.1.	Das Kind von 0 - 6 Jahren und seine musikalische Entwicklung	15
3.2.	Störungen/ Defizite der sprachlichen Entwicklung	16
3.3.	Neurobiologische Grundlagen des Spracherwerbs	20
3.4.	Die Differenzierungsprobe von Breuer und Weuffen	21
3.5.	Lautsprachliche Lernvoraussetzungen für den Schulerfolg	25

4. Musikalische Früherziehung/ Frühförderung als Teilgebiet der Musikpädagogik

4.1.	Aufgaben und Ziele	27
4.2.	Methoden und Elemente	28
4.3.	Einsatzmöglichkeiten musikalischer Frühförderprogramme	29

5. Zusammenhänge zwischen Musik und Sprachentwicklung

5.1.	Wirkung der Musik auf die sprachliche Entwicklung	30
5.1.1.	Physiologische Aspekte	31
5.1.2.	Psychologische Aspekte	31
5.1.3.	Sozialpsychologische Aspekte	32
5.1.4.	Tiefenpsychologische Aspekte	32
5.2.	Musik und Sprache - ein Geschwisterpaar	33
5.3.	Sprachförderung durch Rhythmik	34
5.4.	Musik und Intelligenz	34

6. Aufzeigen der Wirkung an Hand ausgewählter Beispiele

6.1.	„Hallo, hallo, schön, dass du da bist.“	35
6.2.	„Muh, muh, muh, die Kuh muht immerzu.“	36
6.3.	Bewegungspiel „Fortbewegungsarten“	37

7. Fragebogen

7.1.	Einführung in den Fragebogen	39
7.2.	Auswertung	41

8. Fazit

Anhang

1. Einleitung

1.1. Ausgangssituation

Der Einsatz musikalischer Mittel zur Förderung von Kindern hat sich in den letzten Jahren Präsenz erworben. Die Autorin wählte dieses Thema, da sie persönliches Interesse daran hat und beruflich in diesem Bereich tätig werden möchte. Zusätzlich lässt die derzeitige Literatur zum Thema für Interessenten noch stark zu wünschen übrig und es lag nahe eine thematische Vertiefung auszuarbeiten.

Einer Studie zufolge weisen allein in Berlin 30% aller Kinder im Alter bis zu 6 Jahren sprachliche Defizite auf und benötigen eine sprachfördernde Therapie. (vgl. BVKJ, am 04.06.2013) In Bielefeld waren es 2003 mehr als 40% der Kinder im Vorschulbereich, die von einer normal entwickelten Sprachkompetenz abweichen. (vgl. Grimm, H. 2003, am 04.06.2013) Auch in Köln weist eine Studie von 2009 nach, dass rund 30% aller Kinder im Alter von 5 und 6 Jahren einen Sprachförderbedarf haben. (vgl. Klein, Agnes, 2011, am 04.06.2013)

Insgesamt scheinen 1/3 aller Vorschulkinder sprachliche Entwicklungsdefizite aufweisen. (ebd. BVJK)

Das Spektrum der sprachlichen Auffälligkeiten ist mannigfaltig. Pädagogen reagieren auf dieses Phänomen und absolvieren bereits seit einigen Jahren musikpädagogische Weiter- und Fortbildungen, um auf dem Gebiet der Sprachstörungen und sprachlichen Defizite handeln und individuell auf das Kind eingehen zu können. Damit sollen Störungen und Defizite gemindert oder gar behoben werden. (vgl. Dartsch, 2008, am 01.07.2013)

Zusätzlich haben sich Musikschulen auf musikalische Frühförderprogramme spezialisiert und bieten Kurse in verschiedenen Altersbereichen an. Es ist kein Zufall, dass mit wachsender Anzahl von Störungen der sprachlichen Entwicklung beim Kind, auch die Anzahl der Dienstleistenden für musikalische Frühförderung steigt. Ebenso die Zahl der Eltern, welche diese Dienstleistungen in Anspruch nehmen, ganz gleich ob ihr Sprössling sprachliche Defizite aufweist oder nicht. (ebd. Dartsch, 2008, am 01.07.2013)

Fakt ist jedoch, dass die Musik und die Sprache eng miteinander verbunden sind und vor allem aufeinander wirken. Besonders bei Stotterern und Polterern (Störungsbilder in Punkt 3.2. erläutert) haben die Melodik und der Rhythmus Musik eine ganz besondere Rolle. (ebd. Dartsch, 2008)

1.2. Aufgaben und Zielsetzungen

Mit der vorliegenden Bachelorarbeit möchte die Autorin aufzeigen, dass die Musikpädagogik, insbesondere die musikalische Frühförderung von großer Bedeutung für die kindliche sprachliche Entwicklung ist.

Daher lautet die Kernfrage:

„Inwieweit kann die musikalische Frühförderung positiv auf die sprachliche Entwicklung Einfluss nehmen und welche Methoden sind dabei vorwiegend?“

Die Autorin geht auf die musikalischen, musikpädagogischen und entwicklungspsychologischen Hintergründe ein, welche Aufgaben und Ziele diese beinhalten und welche Wirkung die Musik allgemein und insbesondere auf die Sprache hat.

Sprachliche Entwicklungsetappen und -vorgänge werden erklärt, neurobiologische Grundlagen dargestellt, sowie Formen der sprachlichen Defizite und die Differenzierungsprobe von Breuer und Weuffen (2004) beschrieben und die lautsprachlichen Voraussetzungen für den Schulbeginn werden erläutert.

Anschließend folgen Ausführungen zur musikalischen Früherziehung oder auch Frühförderung als Teilgebiet der Musikpädagogik. Dabei werden deren Aufgaben, methodische Vorgehensweisen und Einsatzmöglichkeiten in der Praxis dargelegt.

Im Anschluss wird der Zusammenhang zwischen der Sprachentwicklung und der musikalischen Frühförderung erklärt.

Ausgewählte Praxisbeispiele sollen diesen Zusammenhang nochmals aufzeigen.

Mit Hilfe eines Fragebogens wurden Pädagogen und Pädagoginnen aus den Bereichen Zwickau und Zwickauer Land, welche musikalische Frühförderung anbieten, befragt. Neben den theoretischen Erörterungen sollen die beantworteten Fragebögen aufzeigen, dass die Praxis die Wirkung der Musik auf die Sprache bestätigen kann.

„Musik beginnt da, wo das Wort unfähig ist, auszudrücken.“

Claude Debussy

2. Geschichtliche Hintergründe

2.1. Die Musik

Musik ist in etwa genauso alt, wie die Menschheitsgeschichte selbst. Bereits unsere frühesten Vorfahren machten Musik. Diese bestand aus dem einfachen Aneinanderreihen von Tönen zu einer Melodie.

Nachweise über den Gebrauch von Musik gibt es erst aus dem alten Orient (ca. 3000 vor Christus). Es gab Berufsmusiker und Aufführungen von Musik mit Instrumenten. (vgl. Riede, 2007, S.17ff.)

Ab dem Mittelalter war die überlieferte Musik nur den Geistlichen zugesprochen. Zum Ende des 17. Jahrhunderts setzte sich die Notenschrift durch. Erst zum Ende des 19. Jahrhunderts hatte die bürgerliche Musikkultur ihren großen Aufschwung. Die führende Schicht im Musikleben wurde das Bürgertum und Hausmusik entstand, sowie Chöre in den Kirchen. (vgl. Riede, 2007, S.88ff.)

Mit der Etablierung des Musikerlebens im Bürgertum, lässt sich feststellen, dass im Zuge dessen die Musik zunehmend als bildende Kunst verstanden wurde und in die Musikpädagogik übergeht

2.2. Die Musikpädagogik

Anfänge der Musikpädagogik lassen sich im 19. Jahrhundert finden, als sich der Musikunterricht in der Bildung der Kinder und Jugendlichen durchsetzte.

Ebenso wurde Mitte des 19. Jahrhunderts kritisiert, dass für die Musiklehre keine pädagogische Literatur existiert. G.Schilling (1851) fordert dies ein, da dadurch der Lehrer und Pädagoge in der Lage wäre, sein Gelerntes nicht mechanisch zu wiederholen, sondern flexibel zu handhaben. (vgl. Abel Struth, 1985, S. 78ff.)

„Die seit Beginn des 19. Jahrhunderts erhobenen Forderungen nach dem eigenen wissenschaftlichen Fachgebiet Musikpädagogik erfüllen sich zumindest formal durch die Einrichtung des Faches Musikpädagogik an

pädagogischen, dann wissenschaftlichen sowie künstlerischen Hochschulen, dem zunächst durch die Lehrerbildung im Fach Musik eine spezifische Aufgabe gestellt wird. Das Fach Musikpädagogik wurde in den Fächerkatalog von Hochschulen aufgenommen und hat sich damit in Forschung und Lehre zu erweisen.“ (Abel-Struth,1985, S.79)

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde einerseits der didaktische Ansatz der Musikpädagogik des 19. Jahrhunderts intensiviert und differenziert. Andererseits entsteht musikpädagogische Forschung. (Abel Struth,1985, S 585ff.)

Karl-Heinz Zarius beschreibt in seinem Buch „Musikalische Früherziehung“ (1985), dass bereits Comenius und Pestalozzi innerhalb ihrer Konzepte zu einer frühen Erziehung mit dem Klingenden empfahlen. Egal ob es sich um Rasseln, Glocken oder körpereigene Instrumenten handelt. Die Entwicklung des Kindes soll bereits ab dem 2. Lebensjahr in Richtung musikalischer Lust nach Klang gesteigert und im Laufe der Entwicklung zu einem bewussten Umgang mit Musik und deren Material entwickelt werden. In den Kindergärten des 19. Jahrhunderts und beginnenden 20. Jahrhunderts werden diese Gedanken fruchtbar. Musik und Musizieren werden als wichtige Bestandteile früher Menschenbildung gesehen. Leo Kestenbergs Reform des deutschen Musikerziehungssystems, indem er die musikalische Ausbildung von Kindergärtnerinnen fixierte, wirkt bis heute fort. (vgl. Zarius 1985, S.15ff.)

Der wirkliche Durchbruch der Musikpädagogik ließ sich jedoch erst 1969 nach der Gründung des 1. Arbeitskreises musikpädagogischer Forschung und dem entsprechenden Kongress feststellen. (ebd. Abel Struth, 1985, S. 78ff.)

2.3. Die Musiktherapie

Der Einsatz von Musik zum Zwecke der Heilung beginnt mit Überlieferung einer Geschichte aus dem Alten Testament, in der das Böse durch ein Lautenspiel bei einem König vertrieben werden sollte. (vgl. Kraus 1998, S. 31 f., nach 1. Samuel 16, 16)

In der Literatur sind verschiedene Definitionen zur Musiktherapie zu finden. Zwei davon sind im folgendem zitiert.

„Musiktherapie ist die wissenschaftliche Anwendung von Musik zum Zwecke therapeutischer Ziele.“ (Strobel, Hubmann 1978, S. 14, zit. n. Benenzon 1973, S. 158) „Sie sollte dabei aber nicht nur für den Heilvorgang angewandt werden, sondern auch für den Vorgang der Verbesserung und die Modifikation der Störungen.“ (Strobel, Hubmann 1978, S. 14, zit. n. Schwabe 1973, S. 101)

Fritz Hegi beschreibt „Musiktherapie als psychotherapeutische Methode, [...] [welche der] Versuch [ist], geistige, psychische oder körperliche Leiden bei einem Patienten mit dem Mittel der Musik fühlbar und bewusst zu machen und sie dadurch einer Heilung zuzuführen.“ (Hegi 1997, S. 152)

Die neuere Geschichte der Musiktherapie findet ihren Ursprung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhundert. In Deutschland entwickelten sich besonders ab den 1960ern verschiedene Methoden, da besonders nach dem 2. Weltkrieg das Interesse an Musiktherapie wuchs. Ab 1970 übernahmen Pioniere der Musiktherapie den Grundgedanken eines ganzheitlichen Menschenbildes in ihre Behandlungskonzepte. Ansatzpunkte waren die Wege der Psychotherapie, ausgehend von Sigmund Freud und Carl Gustav Jung. (vgl. Kraus 1998, S.32 f.)

Musiktherapie im heutigen Sinne ist eine Psychotherapie mit Musik. Ihre Methoden folgen im gleichen Maße tiefenpsychologischen, verhaltenstherapeutisch-lerntheoretischen, systemischen, anthroposophischen und ganzheitlichen-humanistischen Konzepten. (vgl. Kraus 1998, S.34)

2.3.1. Die musikalische Früherziehung/ Frühförderung

Wie bereits wie im Punkt 2.2. beschrieben, forderten Comenius und Pestalozzi den Kontakt zwischen Kind und dem Klingenden, sowie sie Eltern aufforderten bereits ab dem 2. Lebensjahr die Musik dem Kind nahe zu bringen. Die Geschichte musikalischer Früherziehung und Frühförderung schließt an den geschichtlichen Aspekten der Musik und Musikpädagogik an und bildete sich schließlich als Themenschwerpunkt der musikpädagogischen Ausbildung heraus.

Musikalische Früherziehung zählt als Unterrichtsfach, welches als elementarer Musikunterricht zusammengefasst ist. Sie hat sich seit über 40 Jahren etabliert und gilt als vorbereitender Unterricht für Instrumental- oder Gesangsunterricht. Vorreiter war das Yamaha Unterrichtsprogramm. (vgl. wikipedia 2013)

2.4. Entwicklungspsychologische Hintergründe

Zum Ende des 19. Jahrhunderts begann man nach Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung des Menschen zu forschen. Charles Darwin entwickelte die Abstammungslehre, Herbert Spencer (Philosoph) wendete Darwins Lehren auf die Psychologie und Soziologie an und Ernst Haeckel oder Stanley Hall begründeten die amerikanische Entwicklungspsychologie. Man glaubte durch das Studium der musikalischen Entwicklung des Kindes etwas über die Ursprünge der Musik zu erfahren.

Heinz Werner kam nach Forschungen zu dem Schluss, dass Kinder besonders häufig Terzen in Lallgesängen einbauen und daher die kleine Terz (Dreitonschritt) für ihn die Urform der Melodik sei. (vgl. Handbuch, Gembris S. 116 ff.)

2.5. Piagets Entwicklungstheorie

Da es in dieser Arbeit hauptsächlich um die Bedeutung musikalischer Frühförderung für die sprachliche Entwicklung geht, möchte die Autorin Jean Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung lediglich anschneiden, aber nicht ausführlich beschreiben. Dies würde den Rahmen dieser Arbeit überschreiten.

Die sprachliche Entwicklung sowie die Wahrnehmung, besonders die der musikalischen Reize, sind Teilgebiete der menschlichen Kognition.

Bevor Piaget 1920 damit begann die kognitive Entwicklung zu erforschen, gab es dazu noch kein erkennbares Feld. Bis heute bleibt seine Theorie der Standard.

Piaget stellte das Stufenmodell auf, wobei jedes Stadium eine invariante Abfolge hat. Das heißt, es muss durchlaufen und kann nicht übersprungen werden. Die Stadien sind universell und gelten für alle Regionen und Völker dieser Erde. Die Veränderungen zwischen den Stadien sind nicht nur quantitativ sondern auch qualitativ und Kinder passen sich durch verschiedene Prozesse mit Hilfe von Reifung, Erfahrung und Erziehung an die ihnen gegebene Umwelt an.

Das sensumotorische Stadium

Dieses Stadium umfasst die Altersspanne von der Geburt bis zu 2 Jahren. Im Wesentlichen lernen die Kinder mit Hilfe von Lernmechanismen (Assimilation, Akkommodation und Äquilibration) und die Reifung ihrer sensumotorischen Fähigkeit etwas über Menschen und Objekte und sie konstruieren elementare Formen grundlegender Begriffe wie Zeit, Raum und Kausalität. Ihre sensumotorische Intelligenz entwickelt sich in 6 Stufen. Diese Stufen bauen aufeinander auf und nehmen in ihrer Komplexität zu.

Assimilation ist der Prozess, bei dem Menschen aufgenommene Informationen so verarbeiten, dass sie es verstehen. Dabei wird auf bereits gelernte Muster zurückgegriffen.

Akkommodation ist der Prozess, bei dem die bereits gelernten Muster an die neuen Informationen angepasst werden.

Als Äquilibration wird der Prozess bezeichnet, der dem Menschen hilft, das

entstandene Ungleichgewicht nach einer Assimilation und einer Akkommodation wieder auszubalancieren. Ein weiterer Bereich von Erfahrungen entsteht damit, auf die der Mensch zurückgreifen kann. (vgl. Siegler, DeLoache, Eisenberg, 2005, S. 180ff.)

Bereits beim Singen von Liedern an der Wiege erfährt das Kind in Verbindung mit Musik das Gefühl der Geborgenheit. Die Stimme der Mutter wird wahrgenommen, wie auch die gesungenen Worte.

Das vor-operatorische Stadium

In diesem Stadium lernen Kinder sich die Welt mit eigener Sprache und geistiger Vorstellungskraft innerlich zu repräsentieren. Im Alter von 2 bis 7 Jahren verwenden Kinder häufig ein Objekt stellvertretend für ein anderes. Diese Fähigkeit zur symbolischen Repräsentation erlernen die Kinder im Laufe dieser Phase und wenden sie häufig im Spiel und beim Malen an. Zu Beginn verwenden sie selbsterzeugte Symbole, die dann durch konventionalisierte Symbolbeziehungen ersetzt werden.

Vorherrschend in dieser Phase sind neben den kognitiven Errungenschaften auch Einschränkungen. (vgl. Siegler, DeLoache, Eisenberg, 2005, S. 182ff.)

Kinder in diesem Alter sehen die Welt vorwiegend aus ihrer eigenen Perspektive. Ebenso ist ihre Kommunikation stark Ich-bezogen und die Aufmerksamkeit wird dem Gesprächspartner nicht gewidmet.

Des Weiteren schränkt sich das Denken der Kinder in diesem Stadium auf die Zentrierung ein. Dabei wird bei einem Objekt das auffälligste Merkmal wahrgenommen, nicht aber das wichtigste. Im Laufe der Entwicklung überwinden die Kinder diese Einschränkungen allmählich. (ebd. Siegler, DeLoache, Eisenberg, 2005, S. 182ff.)

In Singspielen und Musikalischen Darstellungen können sich die Kinder frei entfalten. Musizieren in dieser Phase kann den Wortschatz erweitern. Mit Hilfe von Farbmarkierungen sind Kinder zum Ende des Stadiums in der Lage bereits Instrumente zu spielen.

Das konkret-operatorische Stadium

Im Alter von 7 bis 12 Jahren erlernen die Kinder die Fähigkeit des logischen Denkens. Sie erkennen, dass Ereignisse meist von mehreren Faktoren

abhängig sind und können Objekte in zusammenhängende Klassen gruppieren. Das Konzept der Erhaltung wird angewendet. Kinder können erkennen, dass sich Mengen-, Massen- oder Zahlenverhältnisse nicht zwingend ändern, nur weil die Darstellung dieser verändert wird.

(ebd. Siegler, DeLoache, Eisenberg, 2005, S. 182ff.)

Durch das logische Denken sind Kinder nun in der Lage Noten zu lernen, zu lesen und auch auf Instrumenten zu spielen.

Das formal-operatorische Stadium

Ab 12 Jahren, beginnen die Kinder und Jugendlichen damit, über Situationen und Gegebenheiten logisch und systematisch zu denken und können Alternativen entwickeln. Sind diese Fähigkeiten ausgereift, ist das Denkpotehtial intelligenter Erwachsener erreicht. (ebd. Siegler, DeLoache, Eisenberg, 2005, S. 182ff.)

Mit Hilfe von Piagets Sichtweise ist es dem Pädagogen möglich, auf die Entwicklung des Kindes positiv ein zuwirken und die Erziehungserwartungen entsprechend der Altersstufen anzupassen. Eine weitere Implikation ist der Ansatz, dass Kinder über die Interaktion mit der Umwelt lernen.

3. Die Entwicklung der Sprache

3.1. Das Kind von 0 - 6 Jahren und seine Sprachentwicklung

Mit etwa 6 bis 8 Wochen beginnen Säuglinge die ersten sprachlichen Laute zu produzieren wie „ooooh“ oder „aaaah“ oder auch „gu“. Letzteres wird als gurren bezeichnet. Dabei unterhalten sich die Babys mit sich selbst. In dieser Phase werden sie sich bewusst, dass ihr Vokalisationen Reaktionen bei ihren Gesprächspartnern, also meist den Eltern, hervorrufen.

Mit 7 Monaten beginnen die Babys mit dem Plappern. Dies ist ein Meilenstein in der Sprachentwicklung. Es werden Silben produziert die meist aus einem Konsonanten und einem Vokal bestehen und dann wiederholt werden. Beispiele hierfür sind „ma-ma“, „pa-pa“ oder „da-da“. Nachgewiesen ist, dass hier bereits in der Muttersprache „geplappert“ wird. (vgl. Siegler, DeLoache, Eisenberg, 2005, S. 309ff.)

Die ersten Wörter werden lediglich nachgesprochen, als vertraute Lautmuster, ohne dass der Sinn verstanden wird. Später werden diese Wörter dann auch verstanden und sinngemäß angewendet. Der Wortschatz des Kindes ist mit einem Jahr viel höher, als die Wörter die es bereits sprechen kann. (vgl. Siegler, DeLoache, Eisenberg, 2005, S. 309ff.)

Zwischen 10 und 15 Monaten produzieren die Kinder ihre ersten Wörter.

Zudem ist hier hinzuzufügen, dass die Einteilung der sprachlichen Entwicklung in eine Altersgruppe sehr schwierig ist. Es liegen zwar Richtwerte häufig in Tabellenform vor, diese dienen jedoch nur einer groben Orientierung. (siehe Anhang) Es sollte jedes Kind individuell in seiner sprachlichen Entwicklung betrachtet werden. Es gibt Kinder, welche mit 8 Monaten zu lallen und erst mit 18 Monaten zu sprechen beginnen, andere Kinder zeigen diese Meilensteine der sprachlichen Entwicklung zeitlich eher. Die Entwicklung eines Kindes muss immer in der Gesamtheit der verschiedenen Teilbereiche gesehen werden. Häufig lässt sich beobachten, dass Kinder die später zu sprechen beginnen, in ihrer motorischen Entwicklung Fortschritte zeigen. (z.B. frühes Laufen vor dem ersten Lebensjahr. (vgl. Siegler, DeLoache, Eisenberg, 2005, S.309ff)

Im Anhang sind Tabellen beigelegt, die häufig in Kinderarztpraxen zu finden sind und eine Orientierung geben.

Bis zum 24. Lebensmonat sollte ein Kind einen Wortschatz zwischen 30 und 50 Wörtern besitzen. Danach durchlebt das Kind eine Wortschatzexplosion die sich bis zu Schulbeginn hinzieht. Man schätzt die Zahl der neuen Wörter pro Tag auf etwa 10. (vgl. Siegler, DeLoache, Eisenberg, 2005, S. 315ff)

Zum Ende des 2. Lebensjahres beginnen Kinder Wörter zu Sätzen zusammen zu setzen. Zuerst handelt es sich um Zweiwortsätze wie „Trinken haben“, „pipi machen“, „Mama Arm“ oder „ei machen“ (streicheln).

Später werden aus Zweiwortsätzen Dreiwortsätze. Ab ca. zweieinhalb Jahren beginnt das Kind mit Vierwortsätzen und anschließend gehen sie über in einen komplexen Satz, der mehr als eine Phrase enthält. („Ich will diese Puppe, weil sie groß ist.“) Diese Entwicklung zieht sich bis zum Schuleintritt und darüber hinaus, verlangsamt sich jedoch ab einem Alter von 5 oder 6 Jahren. (vgl. Siegler, DeLoache, Eisenberg, 2005, S.318ff.)

Die Phasen der Sprachentwicklung besitzen eine hohe Relevanz für die musikalische Früherziehung und musische Bildung des Kindes.

Bezugnehmend auf Piagets Theorie (Punkt 2.5), steht der rasche Anstieg des Wortschatzes bis zum 2. Lebensjahr, als Voraussetzung für das Voroperatorische Stadium.

3.1.1. Das Kind von 0 - 6 Jahren und seine musikalische Entwicklung

Die musikalische Entwicklung des Kindes steht in einem deutlichen Abhängigkeitsverhältnis zu seiner Umwelt. Das bedeutet, dass Kinder mit musikalisch orientierten Eltern oder auch anderen Bezugspersonen im Vergleich zu Kindern von weniger musikalisch orientierten Eltern oder Bezugspersonen, diese Entwicklung mit erhöhter Wahrscheinlichkeit schneller und besser durchlaufen. Zudem spielt die genetische Disposition eine bedeutsame Rolle.

Die Entwicklung der Musikalität eines Kindes beginnt bereits im Mutterleib, mit dem Erwerb des „Hörens“. Wobei sich diese Entwicklung zunächst eher auf das Wahrnehmen bezieht. Bereits zwei Wochen nach der Geburt haben Säuglinge eine akustische Dominanz. Zwei Monate nach der Geburt sind sie in der Lage, zwei Töne mit unterschiedlichen Klangfarben zu differenzieren.

Mit 5 Monaten nimmt das Kind Veränderungen in der melodischen Kontur wahr. Säuglinge können beim „Singen“ Töne kurz aushalten. Die Fähigkeit des Singens einzelner Töne erwerben die Säuglinge mit etwa 6 Monaten, aber die Fähigkeit des spontanen Gesangs erst mit 18 Monaten. (vgl. Beyer, 1994, S. 35ff.)

Mit dem Erwerb der Sprache, etwa mit 1 Jahr, beginnen Kinder auch mit dem Singen. Ab dem 2. Lebensjahr werden die gesungenen Vokale stabiler und die Tonhöhen sind deutlich voneinander zu unterscheiden. Dies wird als erste Phase der melodisch-lautlichen Äußerung bezeichnet. (ebd. Beyer, 1994, S. 35ff.)

Ab dem 18. Monat können Kinder wiederholbare und erkennbare Melodien singen. Durch den parallelen Spracherwerb werden diese Melodien mit Sätzen bekleidet, die meist frei erfunden und anfangs noch ohne inhaltlichen Sinn sind. Die Intervalle der Tonhöhen werden stetig länger. Anfangs liegt das Intervall bei nur einer Terz. (ebd. Beyer, 1994, S. 35ff.)

Am Ende des 4. Lebensjahres, je nach sprachlicher Entwicklung, kann ein Kind die Gesamtstruktur eines Liedes ziemlich gut singen.

Ab 5 Jahren fangen Kinder an, ihre Konturlieder mit Details zu füllen - der Beginn eines eigenen Liedes. (ebd. Beyer, 1994, S. 35ff.)

3.2. Störungen/ Defizite der sprachlichen Entwicklung

Sprachstörungen sind in Klassifikationen unterteilt, die sich nicht nach der Ursache orientieren, sondern den beobachteten Sprachzustand beschreibt.

- Lautbildungsfehler oder Stammeln (Dyslalie)
- Wort- und Satzbildungsfehler (Dysgrammatismus)
- Stottern (Dysphemie)
- Poltern (Tachyphemie)
- Näseln (Rhinolalie)
- Besondere Formen

80% aller Sprachstörungen werden von den ersten vier Punkten abgedeckt.

Dyslalie

Darunter werden Störungen bezeichnet, die die Lautbildung betreffen. Einzellaute oder Lautverbindungen können nicht wahrgenommen und richtig wiedergegeben werden. Dabei kommt es vor, dass ein Laut weggelassen, durch einen anderen ersetzt, ein Laut falsch ausgesprochen, ein Einzellaute vertauscht oder ein gekannter Einzellaute in bestimmten Verbindungen nicht gesprochen wird.

Dyslalie ist die häufigste Form der Sprachstörung. Die häufigsten Stammelfehler bestehen in folgenden Lauten: s, sch, r, g, ch, j, l.

(vgl. Grunwald 1989, S.30ff.)

Dysgrammatismus

Störungen, bei denen das Kind nicht in der Lage ist, die Regeln der Wort- und Satzlehre richtig anzuwenden, werden als Dysgrammatismus bezeichnet.

Wortendungen werden dabei falsch gesprochen und Wortstellungen im Satz verdreht. Da die Kinder in ihrer Entwicklung eine Phase durchleben, in denen sie die Satzbauregeln noch nicht beherrschen, spricht man von einem Dysgrammatismus erst ab dem 6. Lebensjahr, da in diesem Alter die Phase verinnerlicht sein sollte. (vgl. Grunwald 1989, S.31f.)

Dysphemie

Stottern ist die Unfähigkeit, das ausgebildete Sprachverständnis unabhängig von Person oder Situation in eine flüssige Sprechweise umzusetzen. Geäußert wird stottern in Atemverspannung, Laut-, Silben- und/oder Wortwiederholungen und in Sprechkrämpfen.

Man unterscheidet zwischen

- klonisches Stottern (dauernde Redeflussbehinderung, ständige Wort oder Lautwiederholungen)
- tonisches Stottern (durch Anstrengung hervorgerufen Sprechverkrampfung)
- Mischform aus klonischen und tonischen Stottern
- Kaschiertem Stottern (Sprechweise eines Stotterers, der sich seiner Störung bewusst ist und „schwierige“ Wörter im Redefluss weglässt oder künstliche Pausen einbaut)

- Innerem Stottern (Schweigen auf bewusstes Stottern).
- (vgl. Grunwald 1989, S.33ff.)

Tachyphemie

Werden Wortendungen, Wörter oder gar Satzteile nicht ausgesprochen, da der Redefluss zu hastig ist und ungenau artikuliert, so spricht man vom Poltern. (vgl. Grunwald 1989, S.35f.)

Rhinolalie

Näseln besteht in einer zu geringen oder zu starken Veränderung des Stimmklangs im Nasenrachenraumes (Nasalität). Ist die Nasalität zu gering, kommt der Luftstrom es Sprechens nur abgeschwächt durch den Nasenrachenraum. Man spricht von einem geschlossenen näseln. Ein offenes Näseln liegt vor, wenn die Nasalität zu groß ist. Das heißt, wenn der notwendige Verschluss zum Nasenrachenraum gestört ist. (vgl. Grunwald 1989, S.36ff.)

Besondere Formen

Besondere Formen von Sprachdefiziten liegen vor, wenn eine Hirnschädigung vorweg geht oder eine Hörstörung. Autismus, Legasthenie oder Mutismus sind weitere Formen.

Autismus ist eine Behinderung, bei der neben zahlreichen anderen Bereichen auch die Sprachentwicklung stark gestört ist.

Als *Legasthenie* bezeichnet man eine Störung beim Erlernen der normalen Schriftsprache bei normalintelligenten Kindern.

Mutismus bezeichnet man das freiwillige Schweigen nach einem Schockerlebnis oder anderen ungünstigen Umwelteinflüssen. Die Ursachen sind psychisch bedingt. (vgl. Grunwald 1989, S.38ff.)

Da die Defizite der sprachlichen Entwicklung häufig durch mehrere Faktoren bedingt sind, lassen sie sich in vier Ursachenbereiche einteilen.

Somatische Schädigungen:

Hierzu zählen Missbildungen oder Schäden an den Sprechwerkzeugen, wie beispielsweise Lippen-Kiefer-Gaumenspalte oder Hypoplasie der Zunge (*zu große Zunge*). Ebenso kann es sich auch um Hörstörungen oder Bewegungsstörungen, wie Spastik, handeln. Eine permanente Körperliche Unter- oder Überbelastung, mangelnde Schlafgelegenheiten oder durch Mutationsstörungen hervorgerufene Stimmstörungen können Ursache von Sprachstörungen und -defiziten sein.

Vererbung als Faktor:

Die sprachliche Störung an sich wird nicht vererbt, jedoch können vererbte Dispositionen zur Entwicklung einer Sprachstörung vorliegen. Spricht man von einer konstitutionell verursachten Sprachstörung liegt eine gesamt körperliche Leistungsschwäche, eine motorische Störung, oder eine Beeinträchtigung in der sensomotorischen Reifeentwicklung vor.

Soziokulturelle und psychosoziale Aspekte:

Übungsanregungen und sprachliche Übungsmöglichkeiten sind in Zeiten der multimedialen Möglichkeiten in den Hintergrund gerückt. Ebenso kann durch unterschiedliche kulturelle Maßstäbe die Relevanz einer deutlichen Aussprache gemindert sein. Bilinguale Erziehung muss nicht zwingend fördernd für die sprachliche und kognitive Entwicklung des Kindes sein, sondern kann auch entgegengesetzt zu Sprach- und Sprechfehlern führen. Ebenso nehmen der soziale Status und das Bildungsniveau der Eltern eine tragende Rolle ein.

Psychische Sprachstörungen:

Die Art der Kommunikation mit dem Kind ist ausschlaggebend für seine sprachliche Entwicklung. Wächst das Kind in einer psychisch belastenden Situation auf und muss dies über längeren Zeitraum ertragen, so ist eine Entstehung sprachlicher Defizite möglich. Hierzu zählen unter anderem Geschwisterrivalität, Streit zwischen den Eltern, Trennungssituationen innerhalb der Familie aber auch Reizarmut und Reizüberflutung.

(vgl. Fichtl, S45ff.)

Durch das Aufzeigen der sprachlichen und musikalischen Entwicklung und die Entstehung von Sprachstörungen, wird deutlich, wie wichtig es ist, ein Kind in diesen Bereichen zu fördern und zu fordern.

3.3 Neurobiologische Grundlagen des Spracherwerbs

Kinder können jede Sprache der Welt ohne ein spezielles Lernprogramm lernen. Sie erfassen phonologische und positionale Regelmäßigkeiten (wo steht was) im Sprachinput. Im ersten Lebenshalbjahr erkennen sie Regeln im Gehörten und können diese bereits abstrahieren. Dies geschieht allein über die bloße Wahrscheinlichkeit des Auftretens einzelner Elemente in einer Sprachfolge.

Damit ist die Grundlage für den Erwerb syntaktischer Regeln in der Muttersprache teilweise gelegt. (vgl. Bonhoeffer, Gruss 2011, S. 113ff.)

Um in diesem Bereich Ergebnisse messbar zu machen, wurden in den Untersuchungen verstärkt bildgebende Verfahren angewendet. (ebd. Bonhoeffer, Gruss 2011, S. 113ff.)

Bei den meisten Menschen ist die Sprache vorwiegend in der linken Gehirnhälfte verarbeitet. Dazu sind unterschiedliche Areale nötig. Die Region im Bereich der linken Schläfe prüft die Art der eintreffenden Worte. Gemeinsam mit einem benachbarten Areal, welches für die Grammatik zuständig ist, bauen sie die Satzstruktur auf. Das Wernicke-Areal befindet sich hinter dem linken Ohr und misst die Bedeutung der Wörter. Zusätzlich gibt es noch Mundmotorik steuernde und Lautbildung steuernde Areale. (vgl. Kühls, am 20.06.2013)

Von Geburt an besitzt der Mensch etwa 100 Milliarden Gehirnzellen. Für das Funktionieren sind allerdings die Verbindungen zwischen den Gehirnzellen wichtig, welche im Laufe des Lebens erst geknüpft werden müssen. Bei einem Neugeborenen sind es etwa 50 Billionen Verbindungen, welche allein bis zum 8. Lebensmonat auf 1000 Billionen Verbindungen wachsen. Sämtliches Wissen, die Gefühle des Menschen, seine Fähigkeiten und

Fertigkeiten und Empfindungen sind in neuronalen Netzwerken des Gehirns repräsentiert. Die Verbindungen verschiedener Nervenzellen oder Nervenarealen verstärken sich vor allem dann, wenn sie gleichzeitig aktiviert werden.

Diese Prozesse der Verschaltung und Veränderung von Verbindungen erfolgt ein Leben lang. Daher ist das menschliche Gehirn plastisch, also veränderbar. (ebd. Kühls, am 20.06.2013)

Es hängt allerdings stark von der Umwelt und äußerlichen Reizen ab, ob und in wie weit sich neuronale Verschaltungen entwickeln, stabilisieren oder auch verkümmern. Informationen, die nicht genutzt werden, löscht das Gehirn wieder. Der Mensch vergisst. Daher reduzieren sich die 1000 Billionen Nervenzellen allein im Laufe der kindlichen Entwicklung auf etwa 500 Billionen. (ebd. Kühls, am 20.06.2013)

Diese Aussagen zeigen sehr deutlich wie wichtig Übung für den Erwerb sprachlicher und musischer Kompetenzen ist. Kinder benötigen stetige Anreize für ihre Entwicklung.

3.4. Die Differenzierungsprobe von Breuer und Weuffen

Helmut Breuer und Maria Weuffen haben eine Methode entwickelt mit welcher das Sprachwahrnehmungsniveau von Kindern individuell erfasst werden kann. Dazu unterscheiden sie in 3 Altersklassen. Die Vier - bis Fünfjährigen, die Fünf - bis Sechsjährigen und die Sechs - bis Siebenjährigen. Diese Arbeit bezieht sich zwar auf die Sprachentwicklung der Kinder bis zu 6 Jahren, dennoch möchte die Autorin auch die letzte Altersklasse mit einbeziehen, da die Alterseinstufungen überlappen.

In jeder Altersklasse wird jeweils zwischen optischer, phonematischer, kinästhetischer, melodischer und rhythmischer Differenzierungsfähigkeit unterschieden. (vgl. Breuer/Weuffen,2004, S.55ff.)

Die Differenzierungsproben sind Screenings mit förderdiagnostischen Zielstellungen. Sie sollen eine Orientierungshilfe sowie Entscheidungshilfe

sein, um feststellen zu können ob, in welchen Bereichen und in welchem Ausmaß ein Förderbedarf besteht. Die Methode wurde über mehrere Jahre im Längsschnitt so entwickelt, dass Erzieherinnen und Pädagogen sie in der Praxis selbst durchführen und auswerten können. (ebd. Breuer/Weuffen,2004, S.55ff.)

Breuer und Weuffen unterscheiden die verschiedenen Bereiche der Sprachwahrnehmung, auf welchen das Sprechen-, Lesen- und Schreibenlernen angewiesen ist.

In allen 3 Altersklassen wird zwischen der Fähigkeit zur

- optisch - graphomotorisch,
- phonematisch - akustisch,
- kinästhetisch - artikulatorisch,
- melodisch - intonatorisch und
- rhythmischen Differenzierung unterschieden.

Die Fähigkeit zur optisch - graphomotorischen Differenzierung:

Die erste Voraussetzung für das Schreiben und Lesen lernen ist die optische Differenzierungsfähigkeit, da unsere Schrift die Buchstabenschrift ist.

Das Kind muss in der Lage sein die Struktur der einzelnen Buchstaben zu erfassen. Diese Fähigkeit nennt man graphomotorische Leistung. Unter Graphomotorik versteht man die Bewegungsleistung beim Schreiben.

Die Kinder müssen zwischen den kleinen Unterschieden in unseren Buchstaben unterscheiden können. Als Beispiel ist die Unterscheidung zwischen einem „p“ und einem „q“ zu nennen. Ebenso muss die optische Fähigkeit vorhanden sein, Einzelheiten der Buchstaben in Größen-, Raum-, Lagen- und anderen Details zu erkennen und zu unterscheiden. Dazu benötigt das Kind ein Wortschatz mit Lage- und Richtungsmerkmalen, wie „unten“, „oben“, „groß“ oder „klein“.

Um dieses Differenzierungsniveau zu erlangen, sind einfache Spiele notwendig. Das Kind lernt also im ganz normalen Spiel, bei bauen, basteln, Fingerübungen oder malen. (vgl. Breuer/ Weuffen, 2004, S. 28ff.)

Mit Hilfe von Spiel- und Spaßliedern (z.B. „Mein hut der hat drei Ecken“, „Brüderchen komm tanz mit mir“ oder "Wer will fleißige Handwerker sehen“) lernen die Kinder spielerisch Lage- und Richtungswörter.

Die Fähigkeit zur phonematisch - akustischen Differenzierung:

Um den Zugang zum Sinngehalt des Gesprochenen zu ermöglichen, muss das Kind unter klangähnlichen aber bedeutungsunterscheidenden Vokalen und Konsonanten unterscheiden können. Dazu dient die phonematisch - akustische Differenzierung.

Als Beispiel sind hier Bahn/ Bein, Tasche/ Tasse oder Ohr/ Uhr zu nennen.

Die phonematische Differenzierung dient dem gehörten Lautstrom die artikulierten Sprachelemente in deren Qualität und Abfolge auszusondern und kontrolliert zudem auch das eigene Sprechen.

Fehlt diese Fähigkeit oder ist sie verzögert sind Aussprachefehler die Folge. Das Kind ist dann nicht in der Lage zwischen Zischlauten oder Stimmhaftigkeit und Stimmlosigkeit von Lauten zu unterscheiden. Spiele bei denen das Kind Geräusche oder Laute erraten oder heraushören muss, fördern diese Fähigkeit. (vgl. Breuer/ Weuffen, 2004, S. 32ff.)

Da Defizite in der phonematisch-akustischen Differenzierung zu Aussprachefehlern führen, ist es wichtig, mit Kindern in der musikalischen Förderung zu singen. Gerade beim Singen des Refrains wiederholen sich Wörter besonders häufig und ein Lern- und Übungseffekt entsteht.

Die Fähigkeit zur kinästhetisch - artikulatorischen Differenzierung:

Für eine sichere Sprechmotorik, eine normgerechte Lautbildung, die richtige Reihenfolge und die Vollständigkeit der Laute ist die kinästhetisch - artikulatorische Differenzierung verantwortlich.

Das Sprechen stellt mit die höchsten Anforderungen an das koordinierte Zusammenspiel von vielen Muskeln.

Bei dem Erwerb der Laut- und Schriftsprache hat die Sprechkinästhesie einen maßgeblichen Anteil an der gedächtnismäßigen Speicherung von Laut- Wort- und Satzchemata.

Kinder, welche bereits im motorischen Bereich früh gefördert und gefordert wurden, Schleifen binden oder Knöpfe zumachen konnten, haben fast immer auch eine gute Sprechmotorik, da diese mit der allgemeinen Motorik eng verbunden ist. Übungen zur Förderung dieser Fähigkeit sind zum Beispiel Kammbblasen, Seifenblasen, Wattepusten oder Zungenbrecher, sowie eine allgemeine Förderung der Motorik. (vgl. Breuer/ Weuffen, 2004, S. 38ff.)

Die musikalische Früherziehung befasst sich neben dem Gesang auch mit tanzen. Zu den gesungen Liedern, werden entsprechende Bewegungen ausgeführt. Diese Bewegung fördern die Motorik des Kindes und damit auch die oben genannte Differenzierungsfähigkeit.

Die Fähigkeit zur melodisch - intonatorischen Differenzierung:

Da zur Sprache nicht nur die Fähigkeit des Aussprechens sondern auch das Klangmuster ausschlaggebend ist, müssen Kinder melodisch - intonatorisch differenzieren können. Dem Kommunikationspartner werden somit Informationen über die eigenen emotionalen Positionen und Einstellungen, sowie Stellenwert und Bedeutung von Fakten, Beziehungen und Zusammenhänge dargelegt. Dabei ist es wichtig zwischen den oft nur kleinen strukturierten Feinheiten in Tonhöhe, Dauer, Intensität und Abfolge differenzieren zu können. Wie auch die Musik besitzt die Sprache melodische Komponenten. Die Förderung dieser Fähigkeit kann durch singen, tanzen und musizieren erfolgen, eben jede Form der musikalischen Früherziehung. Vor dem 3. Lebensjahr ist ein gutes Sprechmotorisches Vorbild am sinnvollsten und effektivsten um Störungen vorzubeugen.

Man geht davon aus, dass die Melodiedifferenzierung eine wichtige Vorläuferfunktion für das Erkennen und Verwerten von sprachlichen Gebilden hat. Dabei müssen die Kinder nicht besonders musikalisch sein und besonders schön singen können. Es geht mehr um das Wiedergeben von Tonintervallen. Die Fähigkeit zur melodischen Differenzierung erreicht schon sehr früh ein hohes Niveau, da bereits kleine Kinder, auch Babys, schnell lernen in der Sprechmelodik unterscheiden zu können. (vgl. Breuer/Weuffen, 2004, S. 41ff.)

Bereits in der Krippe lernen Kinder kleine Sprechverse und Lieder, bei denen es um die Betonung (z.B. laut und leise) geht. Somit werden sie Sprechmotorisch angeregt und im Bereich der melodisch-intonatorischen Differenzierung von früh an gefördert.

Die Fähigkeit zur rhythmischen Differenzierung:

Unter der rhythmischen Differenzierungsfähigkeit versteht man das Zusammenfügen und Ordnen von einzelnen optischen, akustischen, motorischen und melodischen Elementen. Dabei wird das zusammenhängende Ganze in seiner Ordnung durch Betonung, Pausen und Dehnungen strukturiert. In dieser Komplexität stellt diese Differenzierungsfähigkeit die höchsten Anforderungen an Analyse- und Syntheseprozesse.

Ohne rhythmische Differenzierung kann der Zusammenhang und die Bedeutung eines Satzes nicht verstanden werden.

Beispielsatz: „Der Lehrer sagt der Schüler ist ein Esel.“ Setzt man hierbei die Satzzeichen an verschiedenen Stellen, so dass unterschiedlich betont werden muss, ergeben sich 2 verschiedene Sätze, die sich in ihrem Sinn unterscheiden. „Der Lehrer sagt, der Schüler ist ein Esel“ oder „Der Lehrer, sagt der Schüler, ist ein Esel.“ Beide Sätze bestehen aus den gleichen Wörtern, lediglich die Betonung der Wörter und das Setzen von Pausen macht den inhaltlichen Unterschied.

Die mathematischen Leistungen eines Kindes hängen häufig mit der rhythmischen Differenzierungsfähigkeit zusammen. Kinder, welche in der rhythmischen Differenzierungsfähigkeit gute Ergebnisse erzielt haben, besitzen in der Regel ein höheres mathematisches Verständnis und ein besseres Sprachgedächtnis. Ebenso ist ein Defizit in der rhythmischen Differenzierungsfähigkeit nur schwer zu überwinden. Fördernde Übungen sind Lerneinheiten mit rhythmisch-melodisch-motorischer Aktivität.

(vgl. Breuer / Weuffen, 2004, S. 45ff.)

Besonders die Fähigkeit zur rhythmischen Differenzierung ist Voraussetzung für das Singen, Tanzen und Erlernen von Instrumenten. Diese bestehen vorwiegend aus Betonungen, Pausen und Dehnungen. Andersherum können

Übungen der musikalischen Früherziehung sich positiv, fördernd auf diese Differenzierungsfähigkeit auswirken.

Jeder einzelne Bereich der Differenzierungsfähigkeiten ist notwendig, um im musikalischen Bereich Fortschritte zu erzielen. Defizite in der Sprachentwicklung führen auch zu Defiziten im musischen Bereich.

3.5. Lautsprachliche Lernvoraussetzungen für den Schulerfolg

Da die Schriftsprache auf der Lautsprache aufbaut, ist es verständlich, dass Kinder mit unzureichenden sprachlichen Grundfertigkeiten häufig in der Schule Lernschwierigkeiten vorweisen, insbesondere Leserechtschreibschwächen. Ein „Abc-Schütze“ muss lautsprachliche Grundfertigkeiten auf der Lautebene, der Wortebene und der Satzebene mitbringen, um erfolgreich die schulischen Anforderungen erfüllen zu können. Die Lautebene ist die Fähigkeit zur normgerechten Artikulation. Werden Artikulationsmängel nicht durch logopädische Behandlungen abgebaut, wird das Kind immer Probleme in der Rechtschreibung vorweisen. Am Schulanfang ist ein altersgerechter Wortschatz gefragt. Auf dieser Wortebene repräsentiert sich das Wissen und Kommunikationspotential des Schulanfängers. Wie die gesprochene Sprache verstanden wird und in welchem Maße der Schüler sich an einer Kommunikationsaktivität beteiligen kann, ist vom Wortschatz abhängig. (vgl. Breuer und Weuffen, 2004, S. 183ff.)

Das Sprachgedächtnis und das Sprachverstehen sind lautsprachliche Grundfertigkeiten auf der Satzebene. Ohne einen ausreichenden Rückgriff auf den gespeicherten Wort- und Satzschemas im Langzeitgedächtnis, kann das Kind den Inhalt von Sätzen nicht verstehen, sowie eigene Gedanken grammatisch-syntaktisch korrekt formulieren. Ein verwertbarer Indikator für diese Fähigkeit ist das Umsetzen von altersgerechten Handlungsaufforderungen. Das Sprachgedächtnis schließt Wortschatz und Satzbildung mit ein und ist verantwortlich dafür, ob ein Kind im Anfangsunterricht die geforderten Lernschritte versteht. (vgl. Breuer und Weuffen, 2004, S. 183ff.)

Das Lautsprachliche Niveau im Vorschulalter ist demnach ausschlaggebend für Lese-, Rechtschreib- und Rechenleistung eines Kindes in der Grundschule. (vgl. Breuer und Weuffen, 2004, S. 184/185)

Die Sprache und die Musik stehen eng in Verbindung mit der Lernfähigkeit. Sie begünstigen sich untereinander und stehen im Wechselverhältnis. Weist eins Defizite auf, so liegt es nah, dass die anderen Bereiche ebenfalls Defizite vorweisen. Andererseits begünstigt die Förderung des einen Bereiches auch die anderen mit.

4. Musikalische Früherziehung/ Frühförderung als Teilgebiet der Musikpädagogik

4.1. Aufgaben und Ziele

Die Elemente Musik, Gesang, Bewegung und Medien haben eine besondere Aufgabe in der Sprachtherapie. Sie sollen unterstützend wirken, um direkt oder indirekt das Atemsystem zu beeinflussen. Für die Sprachbildung spielt das eine entscheidende Rolle. Manche Elemente sind auf den Abbau von sprachlichen Auffälligkeiten gerichtet, andere wiederum sollen dabei unterstützen und steuern.

(vgl. Fichtl 2003, S. 49ff)

Erziehung im Vorschulalter zielt hauptsächlich auf die Entwicklung von Grundlagen des späteren Lernens und Denkens. Darunter zählen Selbständigkeit, Unabhängigkeit, Originalität, Neugier, differenziertes Sprachverhalten, schöpferisches Tun, Symbolverständnis, Sinnesschulung, Raumvorstellung und erste logische Operationen. Dabei muss das Medium Musik dem Kind so erschlossen werden, dass es mit der Zeit zum selbstverständlichen Ausdrucksmittel wird. Das Bildungsangebot muss dabei altersentsprechend sein. (Rosenkranz 2000, S.2)

Im Allgemeinen verfolgt musikalische Früherziehung das Ziel, Kindern im Vorschulalter Musik näher zu bringen. Ihr Interesse soll geweckt werden, Musik soll ihnen vertraut werden. In erster Linie soll Musik ganzkörperlich erfahren und begriffen werden und in zweiter Linie die Kognition trainieren und schulen. Die Stimme soll frühzeitig geschult werden, um sie besser beherrschen zu können. Die Kinder lernen frei zu sprechen und zu erzählen, trainieren sich verständlich auszudrücken. Allein durch das Hören von Musik wird der natürliche Drang nach Bewegung des Kindes gefördert. Fingerspiele sollen dabei gezielt die Feinmotorik verbessern. Da sich die Kinder in fremden Gruppen behaupten, ihren Platz dort finden und sich etablieren müssen, stellt die musikalische Früherziehung letztlich auch das Ziel und die Aufgabe das soziale Verhalten der Kinder zu fördern und zu fordern. An oberster Stelle steht, neben allen anderen Zielen und Aufgaben immer, die Entwicklung des Kindes voranzubringen und Entwicklungsdefizite zu erkennen und abzubauen. (vgl. Maas, am 03.06.2013)

4.2. Methoden und Elemente

Die musikalische Früherziehung bedient sich verschiedener Elemente mit verschiedenen Methoden. Zu den Elementen zählen Musik, Gesang, Bewegung und Medien. Der Sprachtherapeut kann durch Musik Menschen aktivieren, erregen, enthemmen, extrovertieren, beruhigen, entspannen oder umstimmen. Abhängig davon wie die gegebene Situation es verlangt. Musik ermöglicht einen Kontakt ohne Sprache und wirkt auf das Lernen. Mit Hilfe von Bewegung können in der musikalischen Früherziehung und Frühförderung, Übungen zur Entspannungregulierung und zum konzentrativen Körpertraining gemacht werden. Ebenso auch oralmotorische Übungen. Im Gesang nimmt die Vokalimprovisation eine gesonderte Rolle ein. Sie beinhaltet den Einsatz des gesamten Ausdrucksspektrums. Medien sind alle Mittel, die in der Sprachtherapie zusätzlich zur Stimme oder zum Körper eingesetzt werden. Dazu zählen Orffsche Instrumente aber auch Bälle, Bänder oder Tücher.(vgl. Fichtl 2003, S. 49ff.)

Die Lerneinheiten sollten immer aufeinander aufbauen. Vorangegangene Unterrichtsabschnitte sollen in Erfahrung gezogen werden, damit der

Lerneffekt nachhaltig ist. In der musikalischen Früherziehung geht es nicht darum, Musik einfach so zu hören. Die Töne untereinander sollen bewusst gehört und Musikerlebnisse durch Spannungsverläufe innerhalb der Musik erkannt werden. Zum Programm gehört daher die Vermittlung von melodischen Zusammenhängen der Töne zum Grundton und untereinander. Dazu benötigen die Kinder auch Grundkenntnisse in der Notenlehre und Notenschrift. Es ist wichtig, dass die Kinder eine konsequente Anleitung und Führung haben, sowie systematische Bemühungen seitens des Pädagogen vorausgesetzt sind. Zu Beginn der musikalischen Früherziehung sollte die Bewegungserziehung stehen. Die Beschäftigung mit Rhythmik und Tanz ermöglicht Kindern ihren eigenen Körper, zum Instrument des Ausdrucks zumachen und ist auch für die jüngsten begreifbar. (Rosenkranz 2000, S.2ff.) Musikalische Förderung funktioniert zwar auch ohne Elemente, würde sich dadurch aber stark in ihren Möglichkeiten einschränken.

4.3. Einsatzmöglichkeiten musikalischer Frühförderprogramme

In Zwickau beschränkt sich das Angebot laut Internetrecherchen für musikalische Früherziehung/ Frühförderung auf 2 Anlaufstellen. Das Robert-Schumann-Konservatorium und die Musikschule Hofmann. Einige private Kindergärten versorgen sich durch selbständige Mitarbeiter mit Frühförderprogrammen im musikalischen Bereich.

Im Prinzip können sich Eltern Literatur besorgen zum Thema und mit musikalischer Frühförderung im Kreise der Familie anfangen. Das geht bei kleinen Kindern noch ganz gut. Allerdings wachsen die fachlichen Anforderungen an den „Pädagogen“ mit zunehmendem Alter des Kindes.

Eltern, welche ihre Kinder musikalisch fördern lassen möchten, gehen daher in ortsansässige Musikschulen, zu privaten Musiklehrern, die auf musikalische Früherziehung ausgebildet sind oder sie suchen sich eine Kindertageseinrichtung in der dies angeboten wird.

5. Zusammenhänge zwischen Musik und Sprachentwicklung

5.1. Wirkung der Musik

Musik richtig angewendet und inszeniert, wirkt sie in vielen Aspekten auf den Menschen. In der Werbung wird sie verführerisch eingesetzt. Auf Festen und Feiern stimuliert sie zum tanzen.

Die physiologische Wirkung konnte nachgewiesen werden. Atmung und Herzfrequenz, Muskeltonus und Blutdruck reagieren auf Musik. Wenn diese Reaktion auch ähnlich ist, ist es doch nicht die gleiche Weise. Psychologisch wird hierbei unter ergotroper Wirkung und trofotroper Wirkung unterschieden. Während bei der ergotroper Wirkung, Erregung und Aktivität steigt, so wird bei der trofotropen Wirkung eine Beruhigung des Erregungszustandes nachgewiesen. Stoffwechselprozesse werden gedämpft. Dabei ist es egal in welcher Kultur Musik gemacht wird. Verstärkter Musikunterricht mit Einbeziehung von Instrumenten verstärkt nachweislich das soziale Klima und die soziale Integration einzelner Schüler. Soziogramme weisen in solchen Fällen viel häufiger positive Beziehungen auf. Es gibt in vielen Förderbereichen keine klaren und gültigen Aussagen, die beweisen wie Musik auf den Menschen und seine Entwicklung wirkt. Allerdings gibt es viele Beobachtungen und Forschungen, bei denen aufgezeigt wurde, dass ein Mensch mit musikalischer Förderung eine günstigere Entwicklung gehen konnte. Es kommt dabei nicht auf die Gattung oder Qualität der Musik an, sondern darauf, in welcher Funktion sie von wem, wie eingesetzt wird. (vgl. Gruhn 2011, S. 112ff.)

Des Weiteren gibt es verschiedene Phänomene und Wirkungen der Musik im Hinblick auf ihre therapeutische Anwendbarkeit. Diese beschreiben Wolfgang Strobel und Gernot Huppmann 1990 in ihrem Buch Musiktherapie. In dieser Bachelorarbeit wird darauf aber nicht weiter eingegangen.

5.1.1. Physiologische Aspekte

Wie bereits unter Punkt 5.1. beschrieben, löst Musik eine beruhigende oder auch eine erregende Wirkung aus. Der systolische Blutdruck zeigt hier eine deutliche Änderung. Herzfrequenz und Atmung weisen Veränderungen auf.

„Selbst wenn man [...] sich auf den physiologischen Aspekt beschränkt, darf man [...] mit Weihs (1950) den Schluss ziehen: Musik kann;... die vegetativen Funktionen in gewissem Maße steuern und im physiologischem Bereich zu einer Harmonisierung der vegetativen Funktionen führen... .“ (Strobel, Huppmann 1990, S. 31)

5.1.2. Psychologische Aspekte

Es lassen sich 3 Wirkungen aufweisen, die allerdings weniger als Wirkung, mehr als positive Beeinflussung zu relativieren sind.

Die emotional - affektive Wirkung

Musik weckt Gefühle und löst Affekte aus. Dabei haben die Gefühle einen überwiegend positiven Charakter, wie Ruhe, Zufriedenheit oder Beruhigung. In Versuchen hat sich gezeigt, dass verschiedenen Kompositionen Ärger vermindern können, wenn sie eine beruhigende Natur haben. Ebenso hat sedierende Musik einen günstigen Einfluss auf Zustände emotionaler Ermüdung. 1972 haben Fisher und Greenberg an einem Versuch an 90 weiblichen Personen herausgefunden, dass ruhige Musik weniger Angst und Aggressionen produziert, als eine Situation in der keine Musik zu hören war. (vgl. Strobel, Huppmann 1990, S. 35)

Die gedanklich - assoziative Wirkung:

Die Auslösung von Gedanken ist eine weitere Wirkung der Musik, wie auch die gedanklichen Assoziationen, welche nicht unbedingt vorhersehbar sind, dennoch aber auch nicht vollkommen unwillkürlich auftreten.

(vgl. Strobel, Huppmann 1990, S. 35f.)

Lernbeeinflussung

Wird Musik vorwiegend als Hintergrundmusik eingesetzt, so wirkt sie als Erleichterung für den Erwerb neuer Kenntnisse. Musik dient ebenso als positiver Verstärker, der helfen soll, ziemlich konstante Verhaltenstendenzen auszubilden. (vgl. Strobel, Huppmann 1990, S. 36)

5.1.3. Sozialpsychologische Aspekte

Sozialpsychologie beschäftigt sich mit dem Individuum und damit, dass sein gesamtes Verhalten und Erleben von sozialen Beziehungen beeinflusst wird. Damit eng verbunden ist die Kommunikation. Sprache und Musik sind auf eine gemeinsame Urform zurückzuführen und somit ist Musik eine soziale Kontaktform. (vgl. Strobel, Huppmann 1990, S. 52ff.)

Ohne Anreize, welche von der Umwelt her stammen, ist der Mensch nicht in der Lage seine Sprache zu entwickeln. Zwischenmenschliche Beziehungen spielen dabei eine große Rolle. Musizieren ist eine Gesellschaftliche Tätigkeit, die meist in Gruppen von Gleichgesinnten stattfindet. Neben dem Musizieren erfolgt in den Gruppen gleichzeitig ein Interessenverbund. Menschen tauschen sich aus, gehen Beziehungen miteinander ein und kommunizieren. Überhaupt führen gemeinsame Interessen, ganz gleich welcher Art, dazu, dass Menschen kommunizieren.

5.1.4. Tiefenpsychologische Aspekte

Die Gefühlswelt wird von Frey (1953) als ein dynamisches Kräftefließen bezeichnet mit Ladungen und Entladungen. Musik ist ebenfalls eine dynamische Erscheinung. Musik in der Hypnose kann daher sehr aktivierend beeinflussen. Für Haisch (1953) liegt die Bedeutung der Musik in Ihrer Potenz, Material des Unbewussten fassbar zu machen, was sonst rational nicht begreifbar ist. (vgl. Strobel, Huppmann 1990, S. 59ff.)

„Musizieren bedeutet u.a. die narzisstische Selbstbefriedigung des Wunsches, [...] wieder als Kind spielen zu können. Rhythmus [...] als fraktionierte Triebentladung [...]“ (Strobel, Huppmann 1990, S. 60, vgl. nach Schumann 1956, S.336)

5.2. Musik und Sprache - ein Geschwisterpaar

Die bisherigen Erläuterungen zur Wirkung der Musik zeigen auf, dass der Mensch eine musikalische Resonanzfähigkeit und eine musikalische Disposition besitzt.

Da Sprache und Musik aus nahezu identischen Merkmalen und Parametern, sowie ähnlichen Strukturen besteht, werden diese beiden häufig als Geschwisterpaar gesehen. Zudem werden sie nur durch Zuhören und Nachahmen erlernt.

Ebenso stehen Musik und Sprache in Wechselwirkung, da man mit Musik sprachliche Gebilde zum Ausdruck bringen oder mit der Sprache musikalische Werke analysieren und interpretieren kann. Beides sind Medien, mit denen der Mensch seine Emotionen und Stimmungen ausdrücken kann. Hirnphysiologische Untersuchungen zeigen bei der Verarbeitung von Musik und Sprache klare Parallelen auf.

Der große Unterschied liegt darin, dass Musik im Gegensatz zur Sprache universell ist, da alle Menschen, unabhängig ihrer Kultur und Herkunft Musik verstehen können. Die emotionalen wie motorischen Reaktionen sind gleich. In diesem Punkt stellt die Sprache ein deutliches Manko dar. Allein schon ein regionaler Unterschied desselben Landes kann zu Verständigungsproblemen führen.

Eng mit Sprache und Musik verbunden sind Emotionen und Bewegung. In der gesamten Evolution des Menschen spielen Emotionen in Verbindung mit der Musik und Sprache eine Rolle. Singen und Tanzen wurde bereits früher schon zur sozialen und emotionalen Stärkung des Sippenverbandes eingesetzt. Auch eine Mutter lässt sich durch Sprachspiele, welche mit ausgeprägter Prosodie (Gesamtheit spezifischer sprachlicher Eigenschaften) ergänzt werden, intuitiv dazu ein, um eine wechselseitige emotionale Bindung herzustellen. Durch diese musikalisierte Sprache entsteht die erste vorsprachliche Kommunikationsebene, die Lallphase. Ohne Emotionen könnte diese elementare Kommunikationsform nicht ausgeführt werden. Emotionale Zuwendung ist im gesamten Spracherwerbsprozess von großer Bedeutung und unabdingbar.

Über die Bewegung werden die Bestandteile der Musik und der Sprache

einverleibt, also begriffen und erfahren. Bewegungsverbren sind die ersten Worte, welche Kinder lernen. (vgl. Hirler 2011, S. 19ff.)

5.3. Sprachförderung durch Rhythmik

„Alle sprachlichen, musikalischen, bewegungsmäßigen rhythmisch-klanglich-dynamischen Vorgänge werden in der rhythmisch-musikalischen Erziehung durch Bewegung zu konkreten Erfahrungen, so dass das Kind sich alles ganz ‚einverleiben‘ kann.“ (Hirler 2011, S. 21, zit. n. Wilma Ellersieck)

Es gibt verschiedene Methoden, bei denen Sprache und Stimme in der Rhythmik eingesetzt werden kann. Darunter zählen Spiele mit der Stimme, Verse und Reime, Lieder, Sprachspiele oder Rollenspiele. Jede Methode wirkt auf seine Art fördernd auf die Sprachliche Entwicklung ein.

(vgl. Hirler 2011, S. 21)

Unter Punkt 6.3. ist speziell zur Sprachförderung durch Rhythmik ein Beispiel aufgezeigt und erläutert.

5.4. Musik und Intelligenz

Es lässt sich nicht bestreiten, dass die Hirnforschung musikspezifische Veränderungen in der neuronalen Struktur des Gehirns festgestellt hat. Darunter zählen die Vergrößerung von Arealen oder die Verdickung des Balkens, wo sich Nervenfasern zwischen rechter und linker Gehirnhälfte kreuzen. Ebenso verdichten sich die neuralen Vernetzungen zwischen den Hirnhälften und die Aktivitätsstärke in den betroffenen Nervenzellen ändert sich. Die Musikpädagogische wie auch lernbiologische Forschungen beschäftigen sich immer wieder mit Experimenten, mit der Kernfrage, ob sich bestimmte Transfereffekte der Musik nachweisen lassen.

Als Transfereffekte werden Effekte bezeichnet, bei denen die Musik oder die Beschäftigung mit ihr Folgeeffekte auslöst. Folgeeffekte auf nichtmusikalische kognitive Leistungen.

Das Problem am Nachweis solcher Wirkungen ist der kausale Zusammenhang. Es kann nicht bewiesen werden, dass Musik für die gemessenen und erlebten Veränderungen die Ursache ist.

Es bleibt nur anzunehmen, dass Musik und ihr Einfluss dafür die Ursache ist. Bisherige Befunde sagen nur aus, dass es ein Verhältnis zwischen Musikalität und Intelligenz gibt. Jedes Kind sollte, ob mit oder ohne einen Beweis solcher Wirkungsweisen, musikalisch gefördert werden. (vgl. Gruhn 2011, S.96 ff.)

6. Aufzeigen der Wirkung an Hand ausgewählter Praxisbeispiele

6.1. „Hallo, hallo, schön, dass du da bist.“

Morgenkreis, aus der Praxiserfahrung der Autorin.

Alter:	ab 3 Jahre
Dauer:	ca. 5 Minuten
Anzahl Kinder:	ab 6 Kinder

Ausgangssituation:

Die Kinder bilden einen inneren und einen äußeren Kreis. Die Kinder des inneren Kreises stehen mit dem Gesicht zu den Kindern des äußeren Kreises.

Text: Hallo, hallo, schön, dass du da bist.
Hallo, hallo, ich freue mich so sehr.
Die Hacken und die Spitzen,
wollen nicht mehr sitzen,
die Fersen und die Zehen,
die wollen weitergehen.

Die Kinder beginnen mit dem Singen des Liedes. Die Kinder, die sich jeweils gegenüber stehen, reichen sich die Hände zur Begrüßung. Jeweils bei den Textpassagen mit „hallo“. Wenn der zweite Teil des Liedes gesungen wird, legen die Kinder ihre Hände in die Hüften und tippen abwechselnd mit der

Ferse, dann mit der Zehe. Erst das eine Bein, dann das andere. Dann geht der äußere Kinderkreis einen Schritt zum nächsten Kind, die Richtung wird vorher festgelegt. Das Lied beginnt von vorne. Wenn die Kinder des äußeren Kreises jedes Kind des inneren Kreises begrüßt haben, ist das Lied zu Ende.

Wirkungsbereich:

Durch die ständige Wiederholung des Textes, erweitert sich der Wortschatz des Kindes. Es lernt den Text auswendig und seine Merkfähigkeit wird dadurch trainiert. Sprechrhythmus und Taktgefühl werden beansprucht und geschult.

Durch die Interaktion mit anderen Kindern, werden soziale Kompetenzen angesprochen. Die Kinder freuen sich aufeinander, Freundschaften können schneller gebildet werden.

6.2. „Muh, muh, muh, die Kuh muht immerzu“

Alter:	ab 2 Jahre
Dauer:	ca. 5 Minuten
Anzahl Kinder:	egal

Ausgangssituation:

Die Kinder sitzen im Kreis. In einer Spielzeugkiste ist eine Stoffkuh versteckt. Die Erzieherin beginnt den Text zu sprechen und die Kinder suchen in der Kiste nach der Kuh.

Text: Muh, muh, muh, die Kuh muht immerzu,
sie muht so laut (leis`) von früh bis spät,
so lange, bis sie schlafen geht.
Muh, muh, muh, die Kuh muht immerzu.

Ist die Kuh in der Kiste gefunden, können die Kinder Bewegungen und Geräusche der Kuh imitieren. Der Text wird einmal laut und einmal leise gesprochen. Die kleinen Kinder ahmen das „muh“ nach, die größeren können

den Text mitsprechen. Als Variante kann der Text mit der Melodie zu „A,a,a, der Winter der ist da“ gesungen werden.

(vgl. Biermann 2011, S.43)

Wirkungsbereich:

Ehe die Kleinen Tiernamen abrufen können, fällt es Ihnen leichter sie durch Gebräuche nachzuahmen. Die Interaktion mit anderen ist dadurch gelungen. Der Wortschatz wird erweitert. Bei der Imitation von Bewegungen wird die Auge-Hand-Koordination geschult. Den Kindern wird „laut“ und „leise“ veranschaulicht, die Dynamik in der Sprache.

Durch das Suchen der Kuh in der Kiste, werden motorische Fähigkeiten trainiert.

6.3 Bewegungsspiel „Fortbewegungsarten“

Folgendes Beispiel handelt über Fortbewegungsarten mit musikalischer Begleitung.

Alter:	ab 2 Jahre
Dauer:	ca. 2-3 Minuten
Anzahl Kinder:	egal

Ablauf:

Die Erzieherin spielt die Fortbewegungsarten auf einem oder auf verschiedenen Instrumenten. Dabei muss darauf geachtet werden, dass die ansteigende und veränderte Dynamik der Fortbewegungsarten zur Geltung kommt. Das geht mit Hilfe von Lautstärke, Tempo oder Rhythmus. Es kann eine Melodie verwendet werden. Die kleinen Kinder machen lediglich die Bewegungen dazu und die Größeren können den Text mitsprechen oder singen. Eine Variante ist, dass alle Kinder um die Erzieherin herum gehen, laufen, schreiten, hüpfen und galoppieren.

Wirkungsbereich:

Mit solchen Übungen werden basale Fähigkeiten entwickelt, welche für die Sprachentwicklung wichtig sind. Sie trainieren die sensomotorische Fähigkeit

zur Umsetzung von „Hören - Bewegen“. Die Koordination der Bewegungsabläufe, Raumwahrnehmung und der Informationen der Musik wird geschult. Das Reaktionsvermögen und die Konzentration gesteigert. (vgl. Hirler 2011, S. 27ff.)

Gehen

Kommt, wir gehen jetzt spa - zie - ren,
Schaun uns um nach wil - den Tie - ren,
gehen in den Wald hi - nein.
ob sie groß sind o - der klein.

Laufen

Kommt - wir lau - fen durch die Pfü - tzen
Pi - tsche, pa - tsche, pi - tsche patsch.
und das Was - ser soll wir weit sprit - zen.
Lau - fen, lau - fen wir sind nass.

Schreiten

Lang - sam tappt der gro - ße Bär.
Denn er hat der so viel ge - fres - sen,
Trägt an sei - ne Bauch so schwer.
von dem leck - ren Ho - nig es - sen.

Hüpfen

Hüp - fen das macht al - len Spaß.
Hüp - fen, hüpfen oh - len Ru - he
Hüp - fen durch das ho - he Gras.
und wir ha - ben nicht mal Schu - he.

Galoppieren

Ga - lopp, ga - lopp, ga - lopp, ga - lopp! Das
Ga - lopp, ga - lopp, durch Wie - sen, Fel - der.
Pferd - chen läuft schnell im Ga - lopp.
Im Ga - lopp durch grü - ne Wäl - der.

(Quelle: Hirler 2011, S.28f.)

7. Fragebogen

7.1. Einführung in den Fragebogen

In der empirischen Forschung gibt es verschiedene Wege, Erkenntnisse zu erlangen. Man unterscheidet dabei zwischen qualitativer und quantitativer Methode.

Quantitative Forschung

Hierbei geht es um die möglichst genaue Beschreibung von Verhalten. Üblich sind dabei die Befragung und die Beobachtung einer möglichst großen Anzahl von Stichproben. Die Befragung kann in Form eines strukturierten und standardisierten Interviews stattfinden oder schriftlich mittels eines Fragebogens. Die Ergebnisse werden dann untereinander in Beziehung gesetzt und Zusammenhänge daraus analysiert. Die Fragen sind für alle Befragten weitestgehend gleich. Angewendet wird die quantitative Befragung meist um objektive Daten für einen gewissen Zeitraum zu gewinnen und damit Schlüsse über die Entwicklung zu bekommen. Der Untersuchungsgegenstand sollte bekannt und Hypothesen darüber bereits gestellt sein. Über relevante Inhalte und Beurteilungskriterien sollte der Fragende Kenntnisse besitzen. Die Stichproben sollten so groß wie möglich sein. Bei der quantitativen Befragung muss die Fragestellung definiert sein. Die verfügbaren Informationen zum Untersuchungsgegenstand sollten eingeholt und der Fragebogen bereits erprobt sein. Ein Pretest des Fragebogens ist von Vorteil. Nach der Datenerhebung werden die gesammelten Daten zumeist mittels Computer in statistische Auswertungsprogramme eingeben und mittels dieser Programme verschiedenen Analysen zur Auswertung unterzogen. Anschließend werden die Ergebnisse interpretiert und Zusammenhänge gefunden. Vorteilhaft bei dieser Methode sind die exakt quantifizierten Ergebnisse und die Möglichkeit der Ermittlung von Zusammenhängen. Da eine Vielzahl von Stichproben genommen werden kann, ist das Ergebnis besonders repräsentativ. Der Aufwand für Zeit und Kosten ist relativ gering. Nachteilig aber ist die Tatsache, dass auf die Befragten nicht individuell eingegangen werden und die Ursache für einen Befund nicht ermittelt werden kann. Da

meist keine offenen Fragen vorkommen, erhält man auch kein persönliches Feedback oder Anregungen seitens der Befragten. (vgl. Winter, 2000)

Qualitative Forschung

Dieser Ansatz ist wesentlich offener und flexibler. Die Subjektivität des Befragten ist von Bedeutung. Eine übliche Methode ist das Interview oder die Gruppendiskussion. Auf Vorgaben wird so weit wie möglich verzichtet und die Antwortmöglichkeiten sind unbeschränkt. Dadurch entsteht ein relativ hoher Informationsgehalt. Während der Untersuchung wird die Theorie weiterentwickelt. Das Ziel ist die subjektive Sicht des Befragten abzubilden und mögliche Ursachen für sein Verhalten zu verstehen.

Da es um das Beschreiben, Verstehen und Interpretieren von Zusammenhängen geht, wird dieser Ansatz häufig für die Sammlung von Verbesserungsvorschlägen oder für die Erkundung von Ursachen verwendet. Im Allgemeinen ist die Stichprobengröße geringer als bei der quantitativen Methode, da irgendwann eine theoretische Sättigung eintritt. Die Stichproben sollten den theoretischen Überlegungen angepasst werden. Die Befragten sollten Vertreter der Fragestellung sein.

Wie auch bei der quantitativen Befragung muss die Fragestellung zuerst definiert werden. Die Art und Strukturierung der Methode muss entschieden und der Interviewleitfaden entwickelt werden. Die Befragten müssen vorher zur Fragestellung und zur Befragung geschult werden. Nach der Durchführung und Protokollierung werden die gesammelten Daten ausgewertet und in Kategorien zusammengefügt. Letztlich werden die Ergebnisse interpretiert und zusammengestellt.

Vorteilhaft bei dieser Methode ist die Flexibilität und Offenheit. Die Antworten sind eher wahr und vor allem vollständig, da es keine Vorgaben gibt. Der Teilnehmer kann seinen Fokus selber bestimmen und Unklarheiten können beseitigt werden. Der Inhalt der Antworten ist wesentlich subjektiver, der Informationsgehalt tiefgründiger.

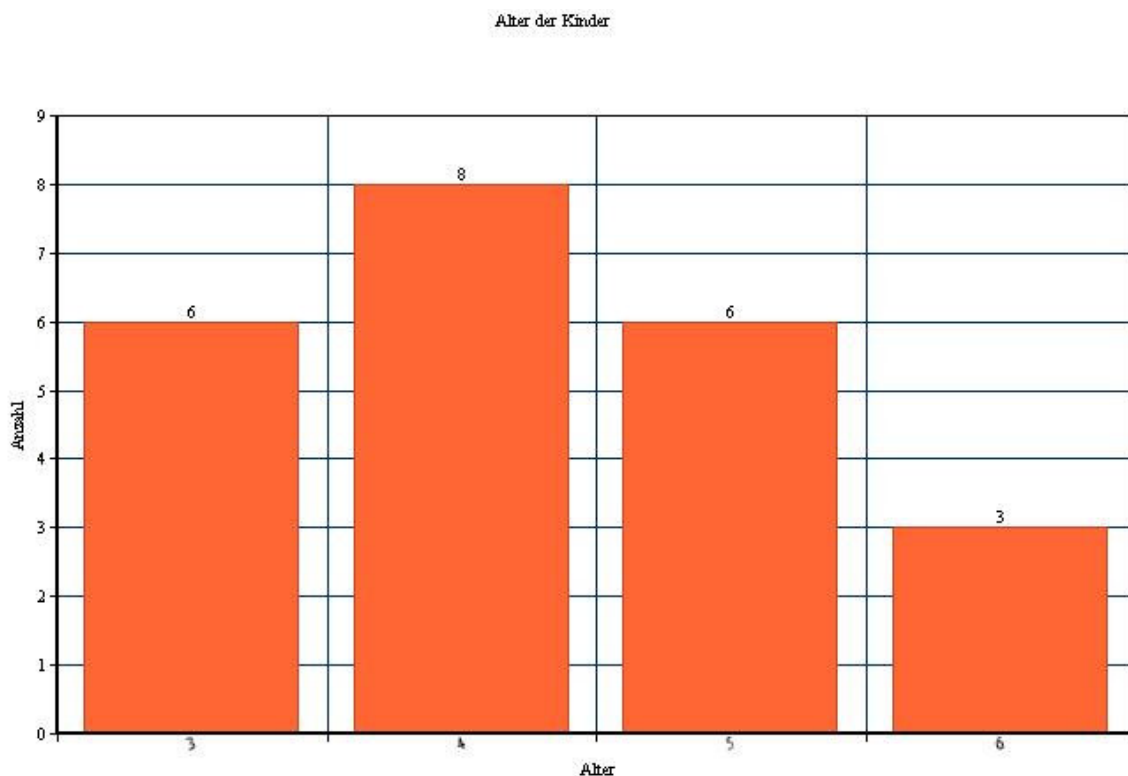
Im Gegensatz dazu sind qualitative Befragungen sehr Zeit- und Kostenintensiv. Der Befrager muss hohe Qualifikationen zum Thema besitzen. Auf Grund der qualitativen Daten sind Mengenangaben nicht ableitbar und die Auswertung ist sehr aufwendig. (vgl. Winter, 2000)

7.2. Auswertung der Fragebögen

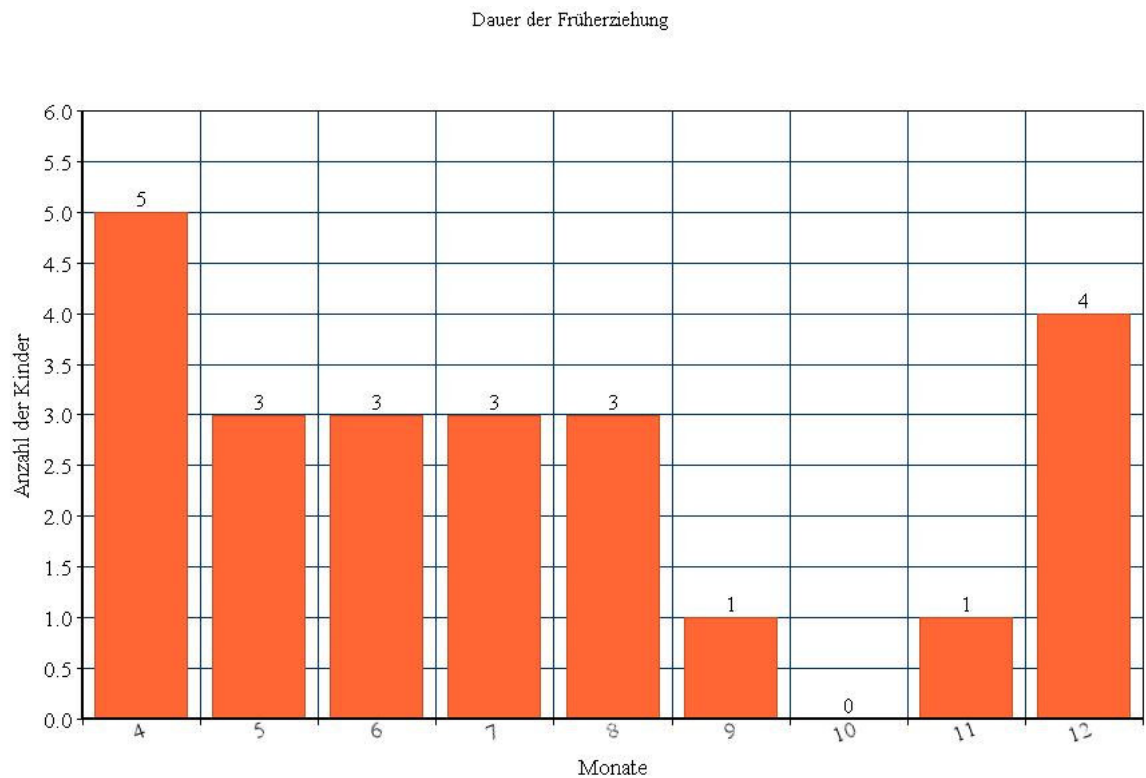
Im Anhang befindet sich ein Vordruck der Fragebögen. Sie wurden an eine Pädagogin verteilt, sowie an 2 Musikschulen. Einer Musikschule war es nicht möglich die Fragebögen zu beantworten. Die Pädagogin ist im Bereich der musikalischen Früherziehung selbständig und betreut mehrere Kindertageseinrichtungen in Zwickau und im Zwickauer Umland.

Es wurden insgesamt 23 Fragebögen ausgefüllt. Die Kinder sind im Alter zwischen 3 und 6 Jahren und werden im Rahmen musikalischer Früherziehung bereits zwischen 4 und 12 Monaten gefördert.

1. Das Alter der Kinder:



2. Dauer der Musikalischen Früherziehung insgesamt:



Folgende Ergebnisse beziehen sich auf eine Förderdauer von 6 Monaten.

In 3 Fällen sind es erst 5 Monate und in 5 Fällen erst 4 Monate.

In keinem der Fälle gab es eine Verschlechterung.

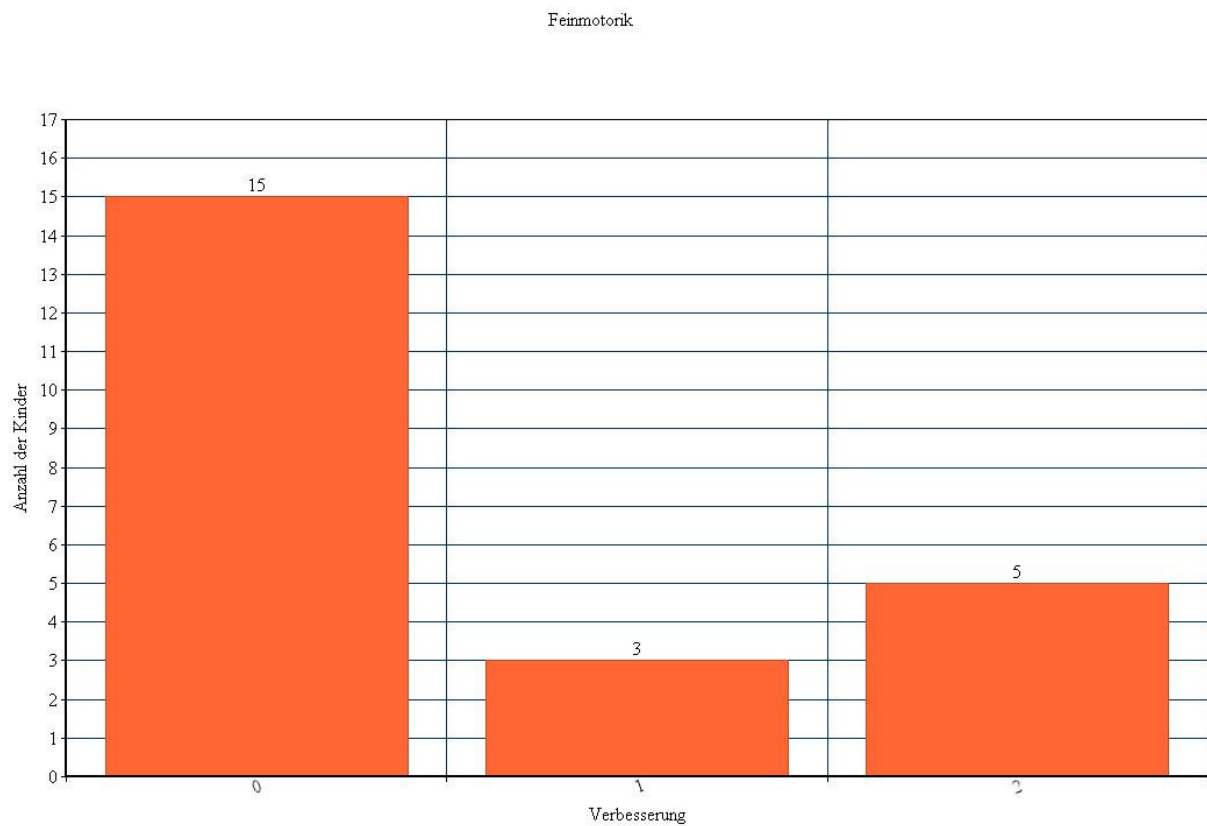
Allgemeine Legende:

0 = keine Veränderungen, gleichbleibend

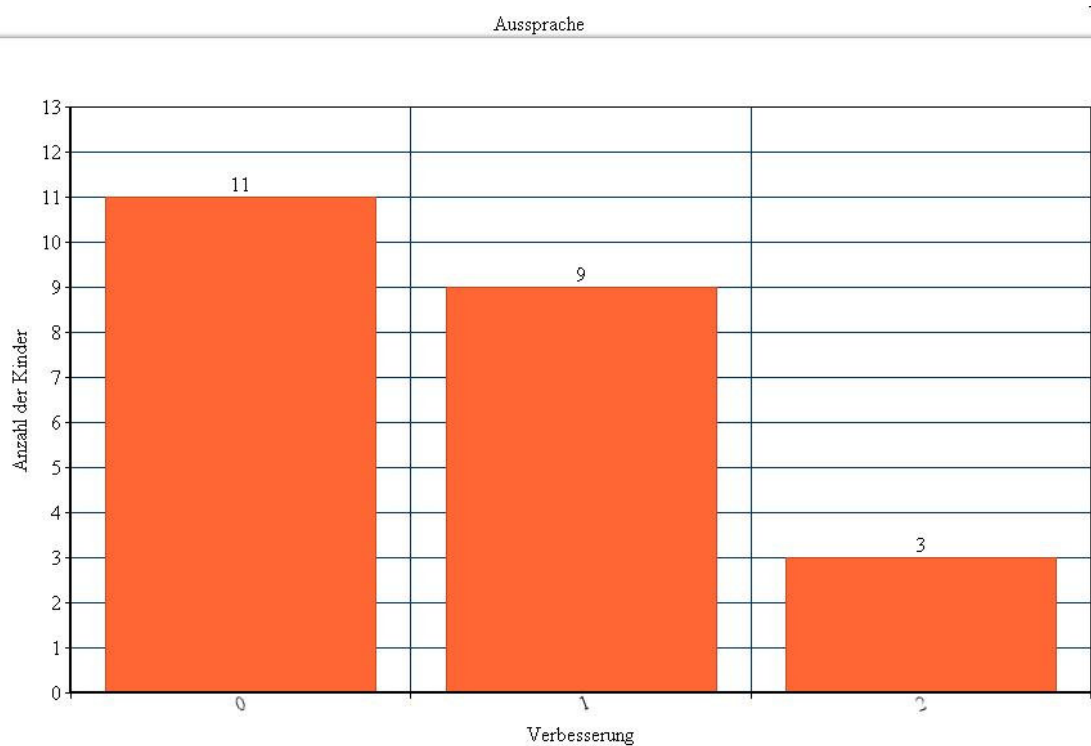
1 = leichte Verbesserung

2 = wesentliche Verbesserung

3. Feinmotorische Fähigkeit zur Lautäußerung

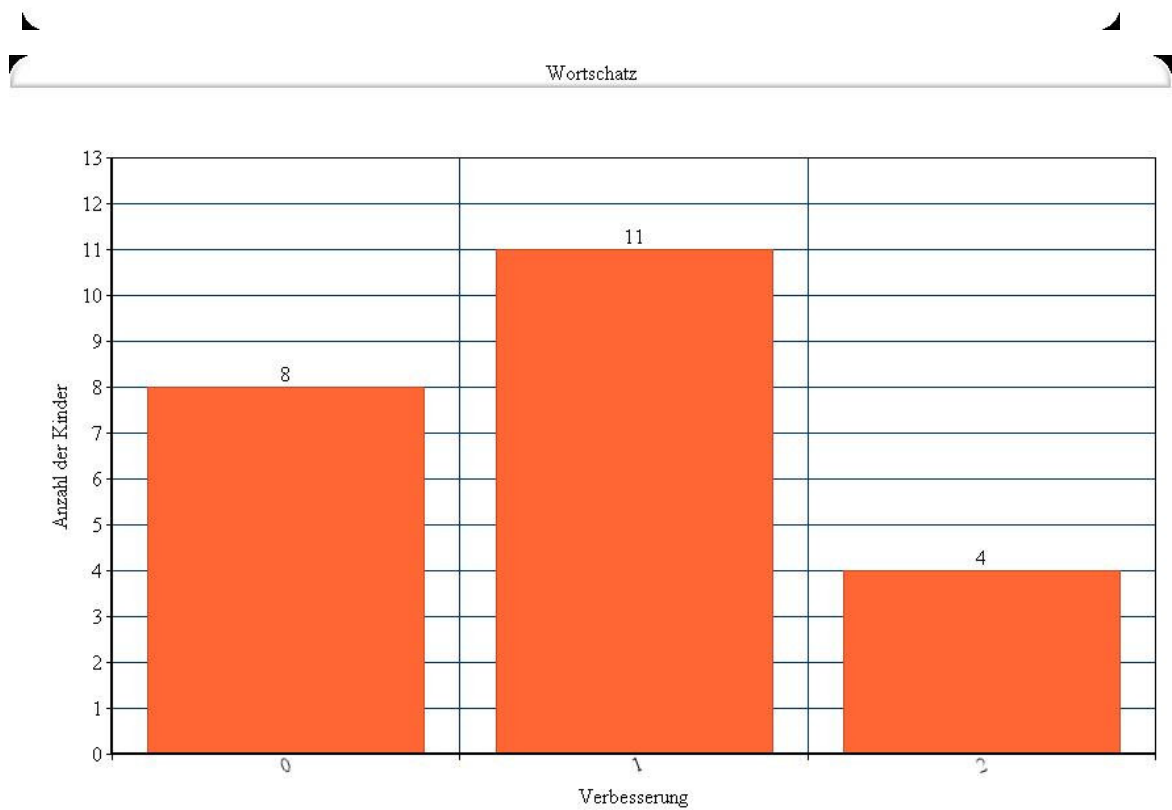
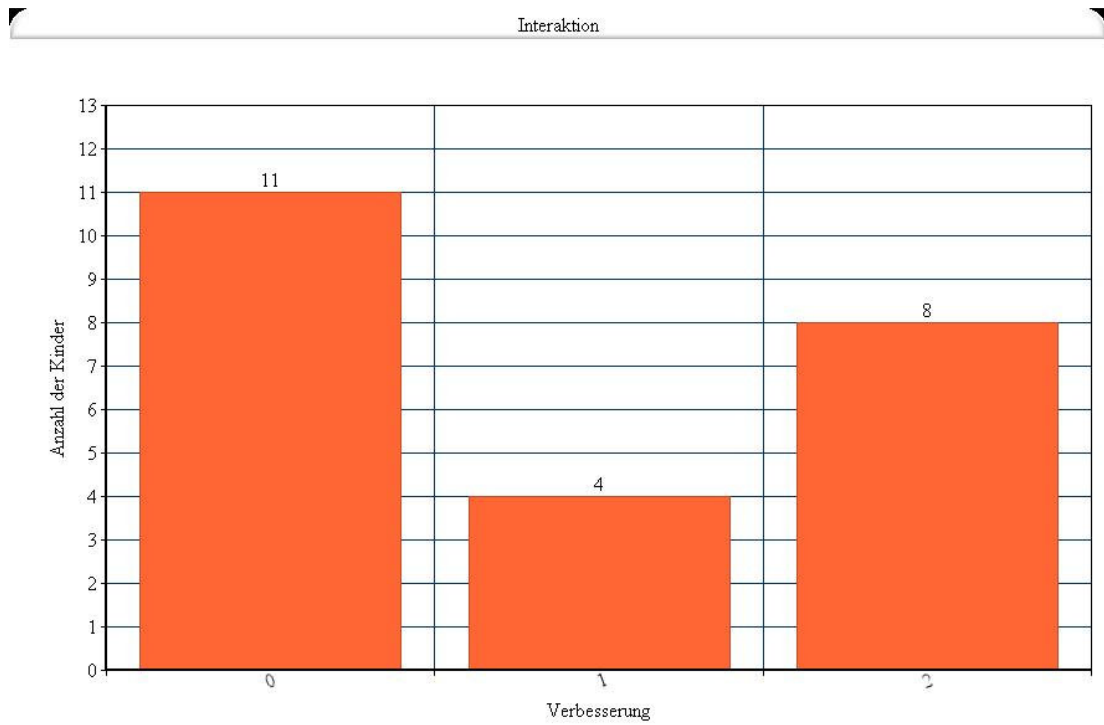


4. Deutliche und klare Aussprache der Wörter

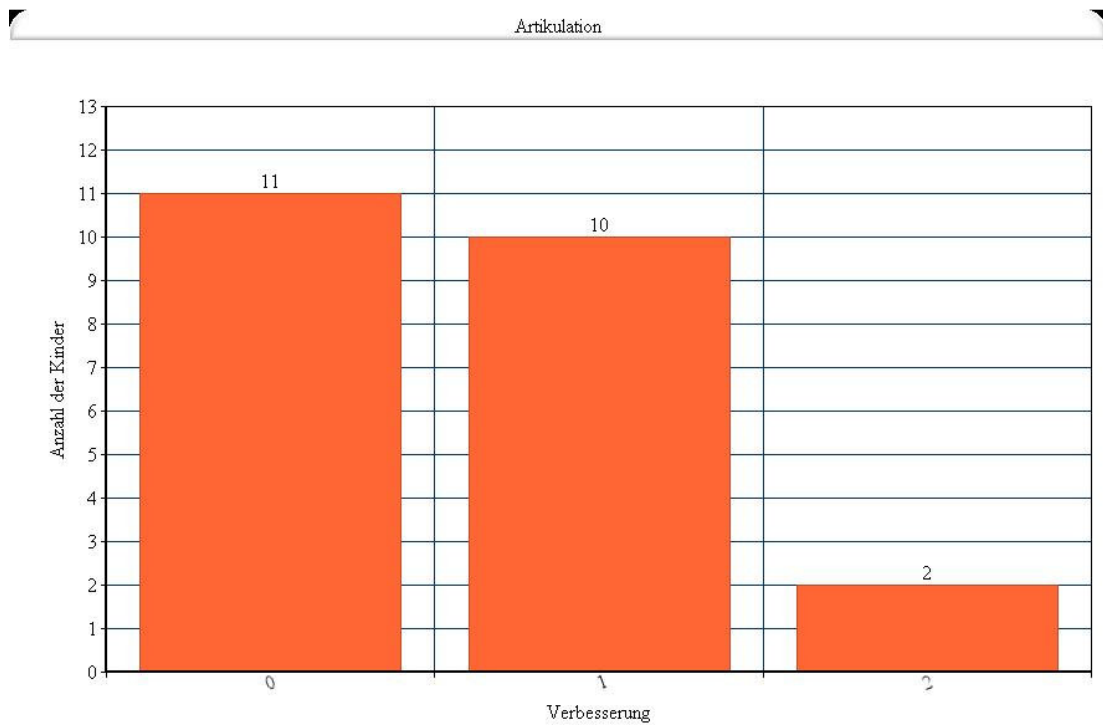


5. Wortschatz

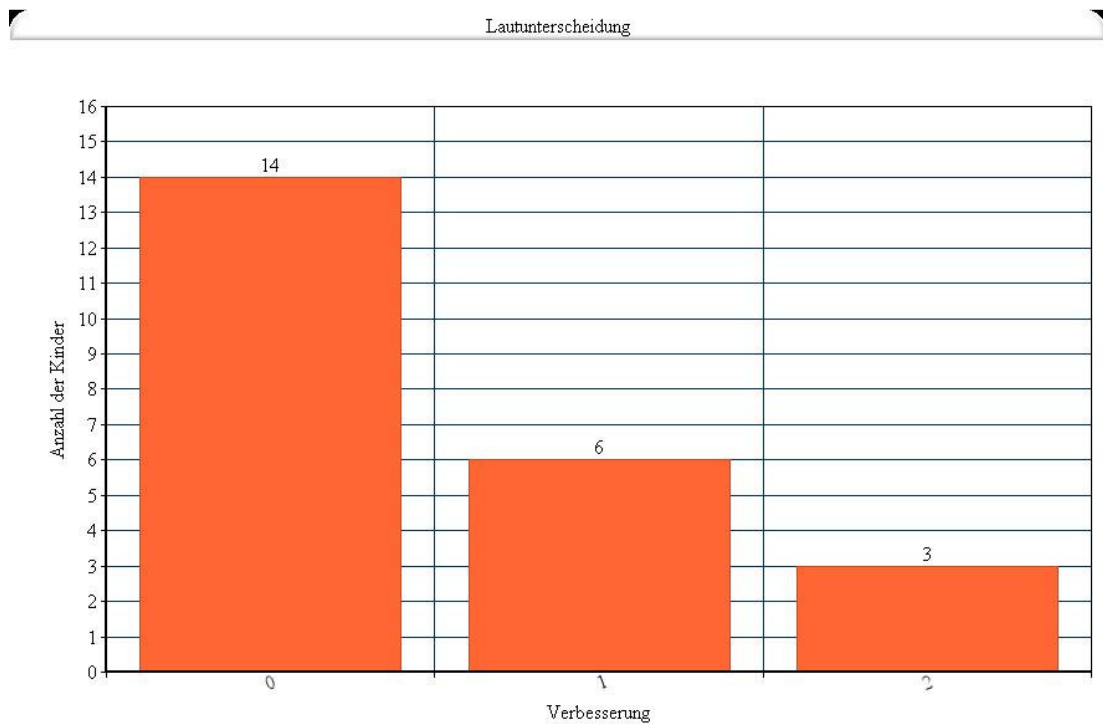
6. Interaktion mit anderen Kindern (mit Sprache)



7. Artikulation



8. Lautunterscheidungsfähigkeit



Die Ergebnisse zeigen die Tendenz, dass eine Anlaufzeit nötig ist, bevor Erfolge aufgezeigt werden können. Abhängig davon ist die Beteiligung der Eltern oder Betreuungspersonen. Umso mehr außerhalb der musikalischen Früherziehung geübt wird, desto eher tritt eine Veränderung auf. Anhand der Fragebögen ist zu erkennen, dass besonders die Kinder, wesentliche Verbesserungen erzielten, die bereits mehr wie 7 Monate teilnehmen. Bei Kindern, welche erst seit 4-5 Monaten teilnehmen, sind im überwiegenden Teil nur wenige Verbesserungen zu verzeichnen.

3 Kinder sind genau 6 Monaten in der musikalischen Früherziehung und haben sich als erstes in der Artikulation verbessert. Die Aussprache ist ebenfalls deutlicher und klarer geworden.

Eindeutig ist, dass sich kein Kind verschlechtert hat. Die Häufung von Verbesserungen ist klar erkennbar. Sicherlich ist zu beachten, dass die Kinder in dem vorgesehenen Zeitraum von 6 Monaten nicht nur musisch und sprachlich gefördert wurden, sondern auch eine allgemeine Entwicklung durchlaufen haben. Von daher ist nicht bewiesen, dass die musikalische Früherziehung die Veränderungen bewirkt haben, oder aber die normale Entwicklung des Kindes. Jedoch kann man sagen, dass die Musik fördernd und positiv auf die sprachliche Entwicklung wirkt.

8. Fazit

Musikalische Früherziehung/ Frühförderung bietet ein mannigfaltiges Spektrum der Fördermöglichkeiten verschiedener Entwicklungsstufen und Kompetenzen. Nicht nur beim Kind.

Es kann nicht genau gesagt werden, dass allein die musikalische Früherziehung/ Frühförderung die Ursache für Entwicklungsfortschritte ist, aber es konnte an Hand der verschiedenen Wirkungsfelder aufgezeigt werden, dass mit Musik und Musikelementen, wie Rhythmik, Gesang und Medien positiv Einfluss genommen werden kann.

Das man auf diesem Gebiet keine gültigen Forschungsergebnisse bekommt, liegt einzig und allein an der Kausalität des Gegenstandes. Es konnte bis her niemand bestätigen, dass die musikalische Früherziehung /Frühförderung der Grund für das Eintreffen von Veränderungen, Rückgängen von Defiziten oder erhöhten Leistungsniveaus war. Es kann immer nur ein Zusammenhang erkannt werden, der nicht nachgewiesen werden kann.

In dieser Arbeit wurde aufgezeigt, in welchen Entwicklungsbereichen die Musik als „Heilmittel“ eingesetzt werden kann und wie sie dort wirkt. Die verschiedenen Methoden wurden geschildert.

Die Auswertung der Fragebögen, zeigten Parallelen zu den Aussagen in dieser Arbeit. Leider konnten nicht mehr Fragebögen ausgewertet werden. Die Autorin ist sich aber sicher, dass mehr Fragebögen, dass Ergebnisse nur gestärkt hätten.

Musik sollte, ob in einer professionellen Form, als Frühförderung oder als Beschäftigung in den Familien fester Bestandteil sein. Und unabhängig vom Entwicklungsstand, dem Kinde nahegebracht werden.

„Musik ist die beste Art der Kommunikation.“

Angelo Branduardi (*1950)

Anlagen

Vordruck Fragebogen	44
Sprachpyramide	45
Die Sprachentwicklung nach www.kindererziehung.com	46
Die Sprachentwicklung nach www.sprachheilberater.de	47
Die Sprachentwicklung mit Störungsmerkmalen	48
Literaturliste	49
Eigenständigkeitserklärung	52

Anonymer Fragebogen

Kind : Nr.

Alter: Jahre

musikalische Frühförderung seit: Jahren/Monaten

Sprachliche Besonderheiten/ Auffälligkeiten vor Beginn der musikalischen Frühförderung:

Aussprache	
Anzahl Wörter	
Interaktion	

Sprachliche Veränderung nach 6 monatiger musikalische Frühförderung:

wesentlich verschlechtert: -2 etwas verschlechtert: -1

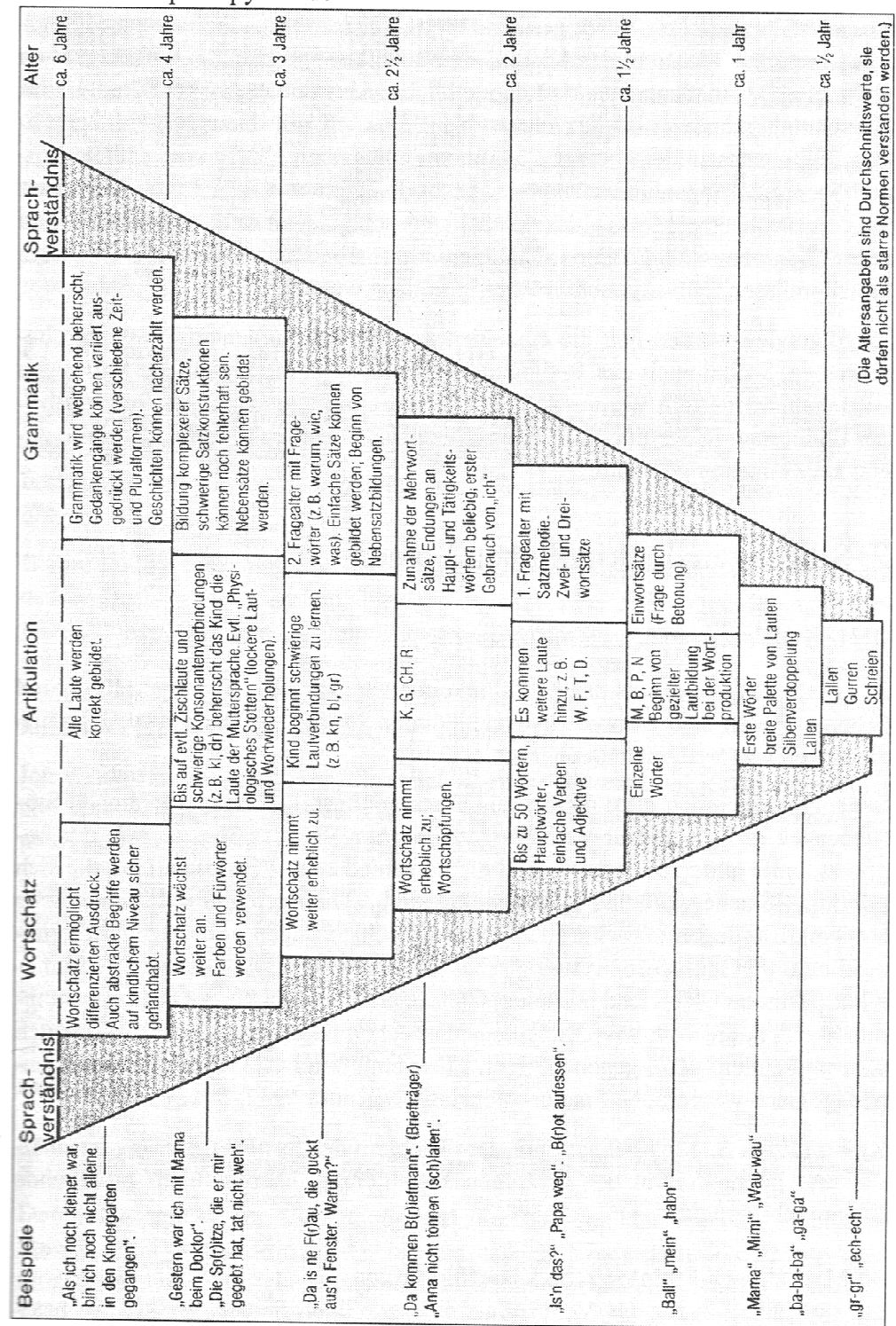
unverändert: 0

etwas verbessert: 1 wesentlich verbessert: 2

Sprachliche Eigenschaft	-2	-1	0	1	2
Feinmotorische Fähigkeit zur Lautäußerung					
Deutliche und klare Aussprache der Wörter					
Wortschatz					
Interaktion mit anderen Kindern (sprechen mit anderen)					
Artikulation					
Lautunterscheidung (n-m, b-p-d-t, g-k, ...)					

Folgende Abbildung zeigt die Sprachpyramide. Damit soll die sprachliche Entwicklung des Kindes noch einmal veranschaulicht werden.
(Quelle: Fendrich (2000), S.65, aus Wendlandt (1992), S. 23)

Abb. 6: Die Sprachpyramide



(aus Wendlandt, 1992, S. 23)

Die Sprachentwicklung







Vorstufe	Stufe der Lallmonologie	Stufe der Ein-Wort-Sätze	Stufe der Zwei- und Mehrwortsätze	Auf- und Ausbau der Grammatik	Stufe der Festigung	Vollständige Beherrschung	Verfeinerung im Schulalter
Geburtsschrei	Lallmonologketten aus einfachen Silben	Worte durch silbenverdopplung und Lautnachahmung	Erstes Fragealter	Einfache Sätze, Beugung der Wörter	UND, ODER und ABER	Satzgefüge werden komplizierter	Schriftsprache
Unterschiede im Schreiben	Selbst- und Fremdnachahmung	Namen von Personen und Gegenständen	Zeit-, Umstands- und Eigenschaftswörter	Analogiefehler	ICH MÖCHTE und DASS	Vergangene, zukünftige und nur gedachte Ereignisse	Ein anderer Grad an Bewußtsein notwendig
Vorform von Sprache	Lautkombinationen der Muttersprache	Gezieltes Einsetzen: Ein-Wort-Sätze	Erstmals Vergangenheit	Fragen stellen und beantworten, Zusammenhänge erklären	Zweites Fragealter: WARUM-Fragen	Oberbegriffe	Zunehmend komplizierte Sätze

© www.kindererziehung.com

Geburt 6 Monate 1 Jahr 18 Monate 2 Jahre 3 Jahre 4 Jahre 5 Jahre

Alter	Aussprache	Wortschatz	Satzbau
~ 0 Monate	Schreien, Gurren		
~ 2 Monate	Beginn der 1. Lallphase, Gurgel- und Sprudellaute,... (von taktilen Reizen im Mund gesteuert)		
~ 4 Monate	Schmatz- und Zischlaute, Vokallaute, erste Silben		
~ 6 Monate	Beginn der 2. Lallphase (vom Hören gesteuert) Silbenketten: bababa...		
~ 12 Monate (~ 1 Jahr)	Lallen, große Vielfalt an Lauten, Echolalie	Erste Wörter, Silbenverdoppelungen, „Papa, Mama“; Babysprache	
~ 18 Monate (~ 1,5 Jahre)	p, b, m, n Kind fängt an erste Laute gezielt zur Wortbildung einsetzen	Einzelne Wörter, z. B.: „wauwau, Ball, ...“	Einwortsätze (mit unterschiedlicher Betonung)
~ 24 Monate (~ 2 Jahre)	w, f, t, d Laute der 1. und 2. Artikulationszone kommen hinzu	Bis zu 50 Wörter, primär Nomen sowie erste Verben und Adjektive	1. Fragealter (mit Satzmelodie) Zwei- und Dreiwortsätze, sie sind grammatikalisch noch nicht richtig
~ 2,5 Jahre	g, k, ch, r Laute der 3. Artikulationszone kommen hinzu	Wortschatz wird weiter stark ausgebaut, Wortneuschöpfungen, erster Gebrauch von „ich“	Mehrwortsätze (Anstieg), Endungen von Nomen und Verben noch nicht richtig
~ 3 Jahre	bl-, kn-, kr-, gr, ... erste schwierige Konsonantenverbindungen	Starke Zunahme des Wortschatzes	2. Fragealter (wer, wie, was, warum,...). Einfache Sätze richtig, erste Nebensatzbildungen.
~ 4 Jahre	Beherrschung der Laute der Muttersprache bis auf evtl. Zischlaute (s, z, sch) und schwierige Konsonantenverbindungen (kl-, gl-, dr-, br-...)	Wortschatz nimmt stark zu (u.a. Farben und Pronomen)	Bildung längerer Sätze, schwierige Konstruktionen teilweise noch nicht normgerecht. Nebensätze. Manchmal entwicklungsbedingtes Stottern
~ 6 Jahre	Beherrschung aller normgerechten Laute	Wortschatz groß genug zum differenzierten Ausdruck. Abstrakte Begriffe werden kindgemäß sicher verwendet	Grammatik wird gut beherrscht, Gedankengänge können beschrieben werden (mehrere Zeit- und Pluralformen). Nacherzählen / Berichten von Erlebnissen und Geschichten.

Quelle: <http://www.sprachheilberater.de/Sprachentwicklung.htm> gefunden am 15.06.2013

ALTER	 Geburt bis zu einem halben Jahr	 Ab einem Jahr	 Ab anderthalb Jahren	 Ab zwei Jahren	 Ab drei Jahren	 Ab vier Jahren
SPRACH-ENTWICKLUNG	<ul style="list-style-type: none"> • Das Baby reagiert auf Geräusche, bewegt Augen oder Kopf in Richtung Klangquelle. • Es lallt, brabbeln, erzeugt Geräusche. 	<ul style="list-style-type: none"> • Das Kind sagt Mama und Papa. • Es reagiert auf seinen Namen. • Es versteht einfache Aufträge. 	<ul style="list-style-type: none"> • Das Kind versteht einfache Sätze und Aufgaben. • Es benennt bekannte Dinge. • Der Wortschatz wächst. 	<ul style="list-style-type: none"> • Das Kind versteht längere Sätze. • Es sagt seinen Namen. • Es bildet Zwei- bis Drei-Wort-Sätze. 	<ul style="list-style-type: none"> • Das Kind versteht einfache Geschichten. • Es bildet Sätze. • Es stellt Fragen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Das Kind kann Sätze wie ein Erwachsener bilden.
HINWEISE FÜR ELTERN	<ul style="list-style-type: none"> • Sprechen Sie mit Ihrem Baby ruhig und freundlich. • Spielen, singen, lachen Sie mit ihm. 	<ul style="list-style-type: none"> • Spielen Sie mit Ihrer Stimme, denn Sprachmelodie hilft Sprache besser zu verstehen. • Fördern Sie jede Art der Verständigung. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sprechen Sie in einfachen Sätzen (nicht in Babysprache). • Schauen Sie sich mit Ihrem Kind Bücher an. • Wenn Fernsehen, dann gemeinsam. 	<ul style="list-style-type: none"> • Verwenden Sie neue Worte. • Wiederholen Sie korrekt, was es sagt (Bsp: „Ato da!“ Erwachsener: „Ja, da fährt ein Bus“). 	<ul style="list-style-type: none"> • Hören Sie Ihrem Kind aufmerksam zu. • Helfen Sie ihm, seine Gedanken und Gefühle auszudrücken. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lesen Sie Geschichten vor. • Wechseln Sie sich mit dem Kind beim Erzählen ab.
LASSEN SIE SICH BERATEN, WENN:	<ul style="list-style-type: none"> • es verstummt. • es auf Geräusche nicht reagiert. • es keinen Blickkontakt aufnimmt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ihr Kind keine ersten Worte spricht. • Ihr Kind nur mit Gestik und Mimik versucht zu kommunizieren. 	<ul style="list-style-type: none"> • sich die Sprache verschlechtert oder nicht weiterentwickelt. • Ihr Kind aufhört zu sprechen. 	<ul style="list-style-type: none"> • der Wortschatz nur wenige Worte umfasst. • das Kind unverständlich spricht. • das Kind keine Zwei-Wort-Sätze bildet. 	<ul style="list-style-type: none"> • das Kind für Fremde unverständlich spricht. • es noch nicht beginnt, die Mehrzahl zu bilden. • es noch keine einfachen Sätze bildet. 	<ul style="list-style-type: none"> • es dem Kind schwer fällt, Sätze zu bilden. • es grammatikalisch falsche Sätze bildet. • es einfache Inhalte nicht wiedergeben kann.

Quelle: <http://www.bild.de/ratgeber/gesundheit/eltern/was-man-dagegen-tun-kann-5578222.bild.html> gefunden am 04.06.2013

Literaturverzeichnis

1. Abel-Struth, Sigrid (1985): Grundriss der Musikpädagogik. Mainz, London: Schott (Schott Musikpädagogik).
2. Bäßler, Hans (1996): Zeiterfahrung. Perspektiven einer lebensweltorientierten Musikpädagogik. Mainz [u.a.]: Schott.
3. Berk, Laura E. (2005): Entwicklungspsychologie. 3. Aufl. München, Boston [u.a.]: Pearson Studium (Psychologie : Entwicklungspsychologie).
4. Beyer, Esther (1994): Musikalische und sprachliche Entwicklung in der frühen Kindheit. Hamburg: Krämer.
5. Biermann, Ingrid (2006): Musikalische Förderung für Kleinkinder. Ideen für Krippe, Kita und Tagesmütter. Freiburg im Breisgau [u.a.]: Herder (Kleine Kinder fördern).
6. Biermann, Ingrid (2011): Mit Klara und den Mäusen Musik und Klang entdecken. Spielimpulse und Angebote für Kinder unter Drei. Freiburg im Breisgau: Herder.
7. Bonhoeffer, Tobias; Gruss, Peter (Hg.) (2011): Zukunft Gehirn. Neue Erkenntnisse, neue Herausforderungen ; ein Report der Max-Planck-Gesellschaft. München: Beck.
8. Breuer, Helmut; Weuffen, Maria (2004): Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Lautsprachliche Lernvoraussetzungen und Schulerfolg ; eine Anleitung zur Einschätzung und Förderung lautsprachlicher Lernvoraussetzungen. 5. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz (Beltz-Taschenbuch, 157).
9. Brinkmüller, Beate (2007): Die Differenzierungsprobe von Helmut Breuer und Maria Weuffen. München: GRIN Verlag GmbH.
10. BVKJ (unbekanntes Jahr), Berufsverband der Kinder- und Jugendärzte e.V.: Störungen der Entwicklung/ Berliner Modell KiTa, <http://www.kinderaerzte-im-netz.de/bvkj/contentkin/show.php3?id=429&nodeid=64>, verfügbar am 04.06.2013
11. Dartsch Michael (2008): Studie zu Wirkung und Voraussetzung der musikalischen Früherziehung, <http://www.musikschulen.de/medien/doks/projekte/Zusammenfassung-MFE-Studie-deutsch.pdf>, verfügbar am 01.07.2013
12. Dittmann, Jürgen (2002): Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen. Orig.-Ausg. München: C.H. Beck (C.H. Beck Wissen, 2300).
13. Fendrich, Bärbel (2000): Sprachauffälligkeiten im Vorschulalter. Kinder mit Sprach- und Sprechstörungen und Möglichkeiten ihrer pädagogischen Therapie. Weinheim: Juventa (Grundlagentexte soziale Berufe).
14. Fichtl, Martina (2003): Ganzheitliche rhythmisch-musikalische Sprachförderung bei Kindern und Jugendlichen. Eine Darstellung von Theorie und Praxis. Marburg: Tectum.

15. Finger, Gertraud (1992): Frühförderung. Zwischen passionierter Praxis und hilfloser Theorie. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
16. Grimm, Hannelore (2003), Wie viele Vorschulkinder brauchen tatsächlich eine Sprachförderung? -Bedarfsanalyse am Beispiel der Stadt Belefeld. <http://www.uni-belefeld.de/psychologie/ae/AE03/publikationen/pressemitteilung163-2003.html> verfügbar am 04.06.2013
17. Gruhn, Wilfried (2003): Kinder brauchen Musik. Musikalität bei kleinen Kindern entfalten und fördern. Weinheim [u.a.]: Beltz (Beltz-Taschenbuch, 867).
18. Grunwald, Arnold (1979): Sprachtherapie. Prakt. Anleitungen zur Diagnose u. Therapie sprachgestörter u. entwicklungsbehinderter Kinder. 1. Aufl. Hamburg: Persen (Bergedorfer Förderprogramme, 2).
19. Hegi, Fritz (1986): Improvisation und Musiktherapie. Möglichkeiten u. Wirkungen von freier Musik. Paderborn: Junfermann (Reihe Kunst, Therapie, Kreativität, 4).
20. Hirler, Sabine (2011): Sprachförderung durch Rhythmik und Musik. 2. Aufl. Freiburg im Breisgau [u.a.]: Herder.
21. Klein Agnes (2011): Kölner Bildungsmonitoring. Sprachstandsfeststellung zwei Jahre vor der Einschulung -Ergebniss 2009 und 2010 in Köln, http://www.stadt-koeln.de/mediaasset/content/sprachstand_2009_und_2010.pdf verfügbar am 04.06.2013
22. Kraus, Werner (1998): Die Heilkraft der Musik. Einführung in die Musiktherapie. Orig.-Ausg. München: Beck (Beck'sche Reihe, 1260).
23. Kühls Holger, unbekanntes Jahr: Gehirnforschung, Lernen und Spracherwerb. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/taa.html>, verfügbar am 20.06.2013
24. May, Claudia (2009): Sprache ganzheitlich fördern. Beispiele aus der Kita für alltagsbegleitende Sprachförderung. Freiburg, Br, Basel, Wien: Herder (Kompetenz konkret).
25. Mayer, Horst O. (2013): Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung. 6. Aufl. München: Oldenbourg.
26. Maas, Reiner Dr., (Jahr unbekannt), Ziele der musikalischen Früherziehung, <http://www.rainermaass.de/MFE-Ziele.htm>, verfügbar am 03.06.2013
27. Oerter, Rolf; Montada, Leo (1995): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 3. Aufl. Weinheim: Beltz; Psychologie-Verlags-Union.
28. Riede, Bernd (2007): Vorbereitung auf das Abitur - Musikgeschichte bis 1900. 6. Aufl. [Stuttgart]: Manz (Manz-Lernhilfen : Musik : Abitur).
29. Rosenkranz, Robert (2000); Musikalische Früherziehung - Studienarbeit, München, Grin Verlag GmbH

30. Schmidt, Hans-Christian (1986): Geschichte der Musikpädagogik. Kassel: Bärenreiter (Handbuch der Musikpädagogik, 1).
31. Schmidt, Hans-Christian (1987): Handbuch der Musikpädagogik. Kassel u.a: Bärenreiter.
32. Schwalb, Renate (2010): Kinder fördern mit Märchen, Reimen und Geschichten. Ganzheitliche Sprachförderung in der Kita. Freiburg, Br, Basel, Wien: Herder.
33. Siegler, Robert S.; DeLoache, Judy S.; Eisenberg, Nancy (2005): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. 1. Aufl. München, Heidelberg: Elsevier, Spektrum, Akad. Verl.
34. Strobel, Wolfgang; Huppmann, Gernot (1997): Musiktherapie. Grundlagen, Formen, Möglichkeiten. 3. Aufl. Göttingen [u.a.]: Hogrefe, Verl. für Psychologie.
35. Szagun, Gisela (2008): Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. 2. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz.
36. Weiß, Hans; Neuhäuser, Gerhard; Sohns, Armin (2004): Soziale Arbeit in der Frühförderung und Sozialpädiatrie. Mit 5 Tabellen. München [u.a.]: Reinhardt (UTB Soziale Arbeit, Gesundheitswissenschaft, 2548).
37. Wikipedia (2013): Musikalische Früherziehung. [http://de.wikipedia.org/wiki/Musikalische_Fr%C3%BCherziehung__verfügbar am 15.06.2013](http://de.wikipedia.org/wiki/Musikalische_Fr%C3%BCherziehung__verf%C3%BCgbar_am_15.06.2013)
38. Winter, Stefanie (2000): Quantitative vs. Qualitative Methoden. http://imihome.imi.uni-karlsruhe.de/nquantitative_vs_qualitative_methoden_b.html, verfügbar am 03.07.2013
39. Zarius, Karl-Heinz (1985): Musikalische Früherziehung. Grundfragen u. Grundlagen. Klaßen, Theodor-Friedrich. Mainz u.a: Schott (Schott Musikpädagogik).

Eigenständigkeitserklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Zwickau, Juli 2013

Kerstin Neubert